PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 20 15 GRUDNIA 1935 ROK XIV

FAZY ROZWOJU UZDOLNIENIA MUZYCZNEGO.

Chcąc uzyskać kryterjum, któreby ujęło całość zagadnienia z jednolitego a zarazem istotnego punktu widzenia, wypada ustalić centralny czynnik uzdolnienia muzycznego. Jest nim zdolność ujmowania melodji, czy to w postaci jej przyjmowania, odtwarzania, czy tworzenia.[1]) Ujmowanie jest procesem strukturalnym, w którym poszczególne zdolności muzyczne np. zapamiętanie tonów, odróżnianie dźwięków według wysokości lub brzmienia itp. grają rolę funkcjonalną. Stanowisko nasze utwierdza fakt, że melodja sama jako utwór muzyczny jest strukturą. Sam szereg tonów nie tworzy jeszcze melodji. Dopiero gdy poszczególne składniki związane są z sobą przez pewien sens, gdy tworzą pewną organiczną całość, wtedy stanowią one melodję. Do naszej świadomości dochodzi ona jako całość, jako silnie spojony system. Według teorji Kurtha [2]) poprzez tony melodji snuje się energja kinetyczna, w każdym tonie tkwi utajone dążenie postępu. Motorem melodji jest więc energja kinetyczna, nie tony, przez które ona tylko przenika. Złożona w melodji, działa energja ta na muzykalnego słuchacza, wywołując w nim specyficzne napięcie psychiczne. — „Melodja jest istotą muzyki" twierdzi Mozart. Huber[3]) na podstawie badań dochodzi do wniosku, że zdolność ujmowania melodji jest nieodzownym warunkiem oceniania, przeżywania i zrozumienia utworów muzycznych, a Billroth[4]) uważa zdolność zapamiętania melodji za fundamentalną cechę uzdolnienia muzycznego wogóle.

---

[1]) W dalszych rozważaniach posługiwać się będziemy terminem „ujmowanie" w tem trojakiem znaczeniu.

[2]) Ernst Kurth: *Grundlagen des linearen Kontrapunktes*, 1916.

[3]) K. Huber: *Der Ausdruck musikalischer Elementarmotive*, 1923, str. 97.

[4]) Th. Billroth: *Wer ist musikalisch?* 1896, str. 232.

Przyjmując postawę dziecka, jego ustosunkowanie się wobec melodji jako zasadę podziału, odróżniamy następujące fazy rozwoju uzdolnienia muzycznego:

1) od urodzenia do końca 1-go roku — faza gaworzenia,
2) od 1-go do 7-go roku — faza schematu,
3) od 7-go do 12-go roku — faza rozwoju poczucia tonalności,
4) od 12-go do 14-go roku — faza zrozumienia dla harmonji,
5) od 14-go roku — faza kształtowania się indywidualnej postaci muzycznej.

1. Faza gaworzenia.

Dziecko, wyzwoliwszy się z organizmu matki, jest „głuche", zaczyna „słyszeć" dopiero w drugim lub w trzecim tygodniu. Pierwsze wrażenia słuchowe są niezróżnicowane, często zabarwione uczuciem przykrości. Pod koniec mniej więcej trzeciego miesiąca następuje pewien przełom w sferze intelektualnej i woluntalnej; uczucie przykrości zjawia się naogół tylko pod wpływem nowych, dotąd nieznanych bodźców; poza tem dziecko nie poddaje się już wyłącznie biernie podnietom akustycznym, lecz ustosunkowuje się wobec nich czynnie: zaczyna szukać przedmiotu dźwięczącego a wreszcie na nim skupiać swą uwagę. Cośkolwiek później zdobywa umiejętność rozróżniania cech dźwięków, przedewszystkiem ich zabarwienie; w drugiej połowie tego okresu rozpoznaje głos matki, osób swego otoczenia, rozróżnia i odrębnie reaguje na melodje śpiewane, grane, gwizdane.

Tak więc z chaosu rodzą się drogą dyferencjacji mgliste z początku, a potem coraz jaśniejsze i wyraźniejsze wrażenia dźwiękowe. Pod wpływem podniet zewnętrznych wespół z czynnikami wewnętrznemi kształcą się jego spostrzegawczość i uwaga, doskonala się świadomość wyboru i przyswajania materjału dźwiękowego — formuje się akustyczna postawa dziecka, przechodząca do czynnego, świadomego eksperymentowania własnym głosem, do t. zw. gaworzenia (od 3-go do 9-go wzgl. 12-go miesiąca).

Aktywność swego instrumentu głosowego objawia dziecko wprawdzie już od chwili urodzenia w postaci krzyku, narazie jednostajnego, potem coraz więcej zróżnicowanego. Krzyk ma jednak charakter bardziej odruchowy, jest wyrazem pierwszych potrzeb życiowych. Gaworzenie jest czynnością więcej złożoną, jest odrębną formą wydawania dźwięków, zachodzą w niej próby artykulacji, próby świadomego powtarzania dźwięków własnych i naśladowania obcych, ćwiczenia i wysubtelnienia strony psycho-motorycznej pod względem mownym i muzycznym.

Gdy chodzi o stronę czysto muzyczną, to w wielokrotnem powtarzaniu całości dźwiękowych np. „ma...ma...ma...“ dostrzegamy zarysowującą się linję melodyjną, idącą *glissandem* z góry w dół. Obok elementu melodyjnego występuje w gaworzeniu — coprawda niezawsze zupełnie czysto i wyraźnie — drugi element muzyki: rytm. Sięga on swemi korzeniami głęboko w pokłady procesów fizjologicznych (bicie serca, pulsu, miarowość oddychania). Rozwija się dość nierównomiernie, często w miarę skoordynowania ruchów ciała (nóg, rąk, głowy), które przeobrażają się w ruchy rytmiczne. Reakcje motoryczne na muzykę wogóle zauważamy u dziecka w 9-tym miesiącu, niekiedy później. Nie są one jednak ujednocześnione (zsynchronizowane) z rytmem usłyszanego utworu muzycznego. Pod koniec okresu gaworzenia i w związku z nim wzbogaca się zasób materjału muzycznego, także rytmicznego, drogą t. zw. zabaw manipulacyjnych.

Jako zaczątek śpiewu i pierwszy wyraz twórczych i odtwórczych sił muzycznych dziecka w ściślejszem tego słowa znaczeniu uważamy gaworzenie za podstawę w ewolucji jaźni muzycznej wogóle a zdolności ujmowania melodji w szczególności. Stąd też pierwszy etap w rozwoju uzdolnienia muzycznego nazywamy fazą gaworzenia.

2. Faza schematu.

W tej fazie pojawiają się zainteresowania do muzyki jako takiej, wyrażające się w przenoszeniu uwagi z samych wrażeń słuchowych na czysto muzyczne. W związku z tem znacznie rośnie i wysubtelnia się znajomość materjału muzycznego i doskonala się zdolność odróżnienia wysokości dźwięków. Ogólne poczucie różnic tonów zaczyna dziecko zdobywać mniej więcej

na początku 2-go roku życia; wyraźniejszy postęp występuje pomiędzy 4 a 7 rokiem. Wolniej od sfery sensoryczno-muzycznej kształtuje się „pamięć muzyczna"; dzieci względnie słabo odtwarzają melodję, nie zachowując ani zgodności stopni ani czystości intonacji, śpiewają „nieczysto". Przyczyny tego zjawiska są natury motorycznej i psychicznej. Aparat głosowy nie jest w wielu wypadkach dostatecznie przygotowany do wytwarzania usłyszanych dźwięków i melodyj. Głębsze i szersze podłoże jednak niżeli motoryczne posiadają przyczyny psychiczne, tkwiące w specyficznej strukturze duchowej dziecka w tej fazie. Otóż charakterystyczną cechą tej struktury jest schematyzm. Przejawia się on też w postawie dziecka w stosunku do melodji. Z usłyszanej melodji chwyta ono jej ekstrakt, jej uproszczony rysunek wrażeniowy, który przez asymilację i apercepcję ulega przeróbkom. Wynikiem tych przeróbek są nowe, własne modele wewnętrzne pierwotnej, realnej melodji. Odtwarzając usłyszaną melodję, dziecko reprodukuje swój własny wewnętrzny schemat i dlatego śpiewa „nieczysto".

Schematyzm nie jest charakterystyczną cechą jedynie w odtwarzaniu. Spostrzegamy go też w twórczości dziecka. Najprymitywniejszym schematem w tej fazie jest mała opadająca tercja, wywodząca się prostą linją z gaworzenia, a będąca do końca 3-go roku jedynym ustalonym interwalem — motywem muzycznego wyrażania się dziecka. Ten praschemat stopniowo rozbudowuje się nowemi składnikami (sekundy, tercje wielkie, kwinty, czasem półtony). Tak „motyw — mała tercja opadająca" powoli przeobraża się w melodję o linji ciągłej[1]). Wszystkie te nowe twory również posiadają swój własny schemat, występujący w formie konsekwentnie powtarzających się cech jak dwu- albo kilkakrotne stosowanie tego samego motywu, zamknięcie melodji przez powtarzanie jednego tonu[2]), ten sam podział formalny melodji, jej stereotypowa konstrukcja interwalowa.

Schemat więc zaznacza się w odtwarzaniu i twórczości dziecka, jest charakterystyczną i istotną w tej fazie cechą ujmowania melodji — rozwoju uzdolnienia muzycznego.

---

[1]) Poprzednio zachodziły skoki, posuwające się w obrębie kwinty, ewent. seksty w kierunku opadającym i wznoszącym się.

[2]) Niezawsze toniki ani też najniższego.

W dziedzinie reakcyj ruchowych zarysowują się coraz wyraźniejsze kontury; reakcje na muzykę stają się więcej określone i ujednocześnione już w trzecim roku życia. Mimo widocznego postępu pod koniec tej fazy, dziecko do całkowitego zharmonizowania składnika rytmicznego z melodyjnym nie dochodzi i naogół ogranicza się do rytmu dwudzielnego. Wszystkie inne formy są znacznie mniej wzgl. wcale nieopanowane.

3. Faza rozwoju poczucia tonalności.

Ubogie dotychczas schematy rozluźniają się, ulegają dysasocjacji. Ale nie to jest rzeczą istotną dla rozwoju muzycznego, a raczej fakt zdobycia poczucia tonalności, który jest podstawą nowego stosunku do schematu i otwiera drogę do dalszego postępu. Najpierw wyjaśnia i ustala się stosunek dziecka do toniki, jako tonu centralnego i podstawowego. Dalszy rozwój poczucia tonalności przedstawia się następująco:

Dzieci posługują się skrótami; śpiewając np. gamę, nie ujmują poszczególnych po sobie w porządku naturalnym następujących stopni, lecz tylko niektóre coraz wyższe w obrębie danej gamy dźwięki, jak np. trójdźwięki. Następnie śpiewają zamknięte w sobie fragmenty gamy (zwykle do 6-go stopnia) a ostatecznie gamy. Poza toniką dzieci ujmują najwyraźniej kwinty i oktawy: okazują szczególną wrażliwość na zmiany tych stopni. Natomiast stosunkowo trudno zauważają przemianę dużej tercji na małą. Widocznie nie odczuwają jej jako zniekształcenia struktury melodji. I faktycznie, mała tercja nie narusza samego charakteru diatonicznego melodji. Najpóźniej — około roku 10-go — rozwija się poczucie dla tonu prowadzącego (septymy). W tym czasie osiąga poczucie tonalności pewien poziom wykończenia.[1])

Zależy to w wysokim stopniu od rozwoju wrażliwości i czułości słuchu wogóle. Poniższe dane wskazują na znaczny postęp w tym okresie:

Wiek:	6—7	7—8	8—9	9—10	10—11	11—12
Postrzegalna różnica w $^1/_{32}$ tonu	12,3	9,1	6,8	4,8	6,2	4,8

[1]) Patrz: F. Pawłowski i A. Warczak: „Badania z zakresu uzdolnienia melodyjnego dzieci". *Archiwum Psychologji*, tom VI nr. 2.

Dla dzieci 12-letnich przeciętna ledwie dostrzegalna różnica wynosi $^4/_{32}$ tonu, a dla sześciolatków tylko $^{12}/_{32}$. [1]) Podobny postęp zauważyć możemy w fizjologicznym rozwoju głosu dzieci. Skala głosu, w okresie schematu jeszcze stosunkowo wąska, rozszerza się.

Skala głosu: [2])

Chłopcy		Dziewczęta	
wiek 7—8	wiek 11—12	wiek 7—8	wiek 11—12
c^1—h^1	a—d^2	c^1—c^2	a—e^2

Również w rozwoju poczucia rytmu następuje rozszerzenie dotychczasowego schematu rytmicznego. Dzieci zaczynają teraz zwracać uwagę na rytm trójdzielny. Proces synchronizacji odbywa się jednak powoli. Jeżeli chodzi o ujmowanie części taktu i długości ich trwania, to największa szybkość, przy której 12-letnie dzieci potrafią wystukać szereg dźwięków w stałych albo zmiennych tempach, wynosi $^4/_{10}$ sekund; w kierunku przeciwnym wystukiwanie staje się niemożliwe, gdy odstępy są większe niż 2 sekundy.

Wobec tego dzieci nie są zdolne ujmować tempa muzycznego, w którem są odstępy mniejsze od 0,4 sekund a większe niż mniej więcej 1,8 sekund.

Faza rozwoju poczucia tonalności stanowi — jak widzimy — z punktu widzenia muzycznego bardzo ważny okres. Jeżeli dodamy, że w drugim podokresie (10—12 roku życia) fazy późnego dziecięctwa dochodzi dziecko w swym ogólnym rozwoju duchowym do najwyższego stopnia pełni, jaki w dzieciędztwie wogóle osiągnąć może, to zrozumiemy wielkie znaczenie tego okresu dla nauki śpiewu i gry na instrumentach.

---

[1]) Wyniki te ustalił Gilbert zapomocą metody zmian minimalnych. Dzieciom podano ton a^1, następnie ton wyższy o $^1/_{32}$ od a^1, potem ton o $^2/_{32}$ tonu wyższy od a^1 itd. Podnoszono drugi wzgl. następny ton za każdym razem o $^1/_{32}$, dopóki dzieci nie orzekły, że dwa tony są różne. Liczba trzydziestych drugich części tonu w różnicy stanowi ilościowy wynik próby. (R. Rusk: *Pedagogika eksperymentalna*, przełożył Zygmunt Ziembiński. Książnica-Atlas, 1926 r., str. 75.)

[2]) F. Pawłowski i A. Warczak: „O skali głosu dzieci szkół powsz.“ *Przyjaciel Szkoły*, 1932 r., nr. 15.

4. Faza zrozumienia dla harmonji.

Jeżeli poprzednio dziecko wrażliwe było na muzykę przedewszystkiem w jej kierunku poziomym, t. j. na przebieg jednogłosowej linji melodyjnej, to w nowym okresie zauważamy wzmożony wzrost odczucia muzyki także w kierunku pionowym, wzmaga się zainteresowanie i formuje się zrozumienie dla harmonji. Niewątpliwie harmonja działa już poprzednio na dziecko, ale raczej swą pełnią brzmienia, swem nasileniem akustycznem, aniżeli swą jakością muzyczną. Czynnik harmonji bowiem staje się dopiero zrozumiały na tle wyrobionego poczucia tonalności, a to urabiało się dopiero w okresie poprzednim. Po 12 roku akordy działają już w właściwy sposób na dziecko.

Prostsze doznania wyzwalają już zwykłe kadencje. Modulacje w węższem tego słowa znaczeniu — zwłaszcza chromatyczne — wywołują rozległe bogactwo uczuć i doznań, od najsubtelniejszego nastroju aż do najostrzejszych konfliktów i najgłębszych afektów. Dziecko zaczyna odczuwać, że pewne akordy jakby zamykają całość muzyczną, zakończają melodję, uspakajają słuchacza; inne zaś wywołują pewne oczekiwanie, podniecają i domagają się rozwinięcia i rozwiązania. Przebłyska w psychice sens działania harmonji. Zrozumienie dla środków harmonicznych przejawia się nietylko pod względem recepcyjnym, jak w dobrem zapamiętaniu, ale i w pewnej mierze pod względem produkcyjnym np. w „improwizacjach".

Ta wrażliwość na twory harmoniczne ma specjalne znaczenie funkcjonalne; umożliwia bowiem odczucie piękna muzyki wydatniej aniżeli inne dyspozycje, któremi uzdolnienie muzyczne w poszczególnych fazach się wzbogacało. Na podstawie tych rozważań nazywamy ostatni okres „dziecka szkolnego" okresem wrażliwości i zrozumienia dla harmonji.

Okres ten przypada na t. zw. fazę przedpokwitania. „Dziecko doskonałe" zmieniło się. Procesy fizjologiczne, których sobie wyjaśnić nie może, wywołują w niem pewien stan niepokoju, napięcia, nawet rozdrażnienia. Równocześnie daje się zauważyć pociąg do bohaterstwa, do przeżywania silniejszych doznań, których bliżej określić nie zdoła. Dziecko ucieka przed tem, co proste i codzienne; usiłuje wniknąć w różne zagadnienia i tajemnice, zwłaszcza w życiu ludzi dorosłych.

Jest rzeczą zrozumiałą, że taka psychika jest w dziedzinie muzyki szczególnie podatna na działanie harmonji. Podatność ta zaznacza się tak mocno i wiąże się tąk ściśle z psychiką przedpokwitającego, że staje się dla tej fazy charakterystyczną cechą rozwoju muzycznego, i to tem ważniejszą, że w wysokim stopniu uwrażliwia dziecko, wysubtelnia jego odczucie muzyczne i przygotowuje do przeżywania muzycznych wartości estetycznych.

Już małe dziecko doznaje swego rodzaju uczuć estetycznych w związku z muzyką. Niezawodnie już gaworzenie, choć prymitywna forma muzyczna, sprawia niemowlęciu przyjemność. Małe dzieci lubią wyraźny rytm marszowy, pobudza je muzyka głośna, znacznie później podoba się im zmiana dynamiki. Dopiero w pierwszych latach szkolnych zwraca dziecko uwagę na dźwięczność tonów.

Od 9-go roku przeżywa mocniej energję kinetyczną linji melodji, zaczyna pod wpływem muzyki poddawać się nastrojom. W wyższych klasach wywołuje muzyka u niektórych dzieci wyobrażenia pozamuzyczne np. wyobrażenie krajobrazu, przebiegu zdarzenia. Wyraźniej występuje to zjawisko podczas śpiewu pod wpływem tekstu. Wypada podkreślić, że nietylko rozwój specjalnych zdolności muzycznych, ale przynajmniej w tej samej mierze także ogólny rozwój duchowy uzdalnia coraz więcej dziecko do bogatszych, subtelniejszych i wyższych uczuć muzycznych. Dopóki jednak muzyka stanowi tylko jedną z form instynktownego, nieuświadomionego wyżycia się, dopóki uruchomienie aparatu sensoryczno-motorycznego dostarcza emocji sensualnej, dopóty niema mowy o przeżywaniu wartości muzycznych. Wszak przeżycia właściwych wartości estetycznych zasadzają się na stosunku intelektualnym, na refleksji wobec muzyki, wypływają ze zrozumienia formy, a stosunek intelektualny wobec muzyki w rozpatrywanych przez nas fazach, to zjawisko wyjątkowe.

5. Faza kształtowania się indywidualnej postaci muzycznej.

Przeważnie na poziomie przedrefleksyjnym kończy się rozwój muzyczny przeciętnie uzdolnionej jednostki. Czuła na działanie melodji i harmonji, doznaje z muzyki zadowolenia, wzruszenia, przeżywa stany naprężenia, odprężenia, nastroje — odczuwa

muzykę. Naogół okres pokwitania tworzy podkład psychiczny taki, że jednostki, wyposażone w wystarczające zdolności i odpowiednie warunki zewnętrzne, zaczynają się wżywać w wartości muzyczne i coraz mocniej i racjonalniej je przeżywać. Jest to okres, w którym dotychczasowy objektywno-przyrodniczy stosunek do świata słabnie, a się wzmacnia nastawienie subjektywno-psychiczne; okres, w którym młodzież wogóle silniej wzrasta w wartości kultury tak ze strony emocjonalnej jak intelektualnej. Zaczyna się walka o światopogląd, poczynają się formułować wytyczne planu życiowego — wyłaniają się zręby kształtującej się osobowości. A mocniej niżeli w poprzednich fazach uwidocznia się organiczny związek między rozwojem muzycznym i stosunkiem do muzyki a całą strukturą psychiczną. Na tem tle uwydatniają się typowe uzdolnienia muzyczne jednostki jako wyraz funkcji formującej się osobowości; indywidualna postać muzyczna poczyna występować jako np. konsument, esteta, twórca, odtwórca, krytyk.

Tuchola (woj. pomorskie). F. Pawłowski i A. Warczak.

PRACA GRUPOWA W SZKOLE JAKO ŚRODEK NAUCZANIA I WYCHOWANIA.

Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie ogłosiło niedawno ciekawe sprawozdanie na temat pracy grupowej w szkole*). Jest to wynik ankiety, na którą nadesłało odpowiedzi 187 pedagogów-praktyków z 27 państw. Odpowiedzi opracował nasz rodak dr. Albin Jakiel, docent pedagogiki uniw. w Genewie. Zgodnie ze zwyczajami M. B. W., które rejestruje przejawy pracy pedagogicznej na całym świecie, wstrzymuje się referent od uwag krytycznych. Pracę prof. Jakiela uzupełniają artykuł prof. Piageta o podstawach psychologicznych pracy grupowej oraz odpowiedzi prof. Petersena i prof. Cousineta, podane w całości na końcu książki.

Przypadkowo tak się złożyło, że dwaj z naszych współpracowników nadesłali prawie równocześnie obszerniejsze uwagi na temat tej ciekawej publikacji. Ponieważ artykuły te niejako się uzupełniają, podajemy je poniżej razem. Red.

---

*) Publications du Bureau International d'Education Nr. 39. *Le travail par équipes à l'école.* — Bureau International d'Education, Genève, 44 Rue des Maraîchers, 1935. Str. 229.

I.

Praca w grupach znana była już pod koniec XIX w., w nowoczesnem ujęciu spotykamy się z nią jednak dopiero po r. 1920. Na rozwój tej metody wpłynęły studja teoretyczne Dewey'a, Kerschensteinera, Decroly'ego, Ferrière'a, Varendoncka, Boveta, Piageta, Bühlerowej i i. oraz bezpośrednia obserwacja dziecka. Stwierdzono bowiem, że wszelkie zajęcia dzieci, czy to będą gry, zabawy, czy ćwiczenia harcerskie, odbywają się w grupach.

Celem pracy w grupach jest:

1) w dziedzinie socjalnej: rozwój cnót społecznych, potrzebnych w życiu, obudzenie zainteresowania życiem społecznem, rozwój współdziałania i samopomocy, wychowanie pożytecznych obywateli;

2) w dziedzinie intelektualnej: przyjemniejsze, głębsze, bogatsze, dokładniejsze, trwalsze i praktyczniejsze nabywanie wiedzy, zdobycie radości pracy, praca zgodna z własnemi zainteresowaniami, rozwój inicjatywy, samokształcenia, ćwiczenie zmysłu obserwacji i potrzeby eksperymentowania, rozbudzenie ambicji do pracy sumiennej i kontrolowanej;

3) w dziedzinie moralnej: rozwój godności osobistej, posłuszeństwa, karności, panowania nad sobą, rozwój odwagi cywilnej i poczucia odpowiedzialności.

Grupy tworzą się zazwyczaj na początku roku i mają przeważnie charakter stały. W rzadszych wypadkach skład ich jest zmienny, u niektórych autorów zmienia się na każdej lekcji. Grupy, utworzone na przeciąg całego roku szkolnego, dają większą gwarancję zharmonizowania różnych temperamentów. Grupy są utworzone albo przez samego nauczyciela, albo też powstanie ich jest sugerowane przez nauczyciela, albo też powstają spontanicznie z inicjatywy dzieci.

Grupy, które tworzą się samorzutnie, do 10 roku życia powstają na podstawie sympatyj fizycznych (uroda, siła), po 10 roku życia na podstawie wartości moralnych (dobry kolega, usłużny), po 12 roku życia o powstaniu grupy decydują wartości intelektualne, po 15 roku życia wartości ideowe. Przodownik grupy zostaje nim albo z wyboru, albo jest mianowany przez

nauczyciela, albo też zczasem dla swych zalet osobistych sam wybija się na czoło grupy.

Klasa z liczbą 30 dzieci najlepiej się nadaje do pracy grupowej. Ilość dzieci w grupie zależna jest od wieku dzieci, od rodzaju zajęć (fizyka, praca ręczna, gimnastyka). Najczęściej spotyka się grupy 3—5-cioosobowe. Grupy o takim składzie liczebnym są najlepsze.

Bardzo dobrze pracują w grupach dzieci ubogie i dzieci rodziców, pracujących w wolnych zawodach. Te ostatnie są najbardziej aktywne. Dzieci rodziców bogatych nie lubią pracy w grupie i chętniej pracują same.

Praca w grupach jest najczęściej stosowana w wieku od 10—18 lat. W wieku młodszym dzieci nie są jeszcze zdolne do współpracy; potrzeba wiązania się w grupy budzi się zazwyczaj około 10 roku życia.

Praca w grupach odbywa się w różny sposób: np. każda grupa opracowuje inny temat; każdy członek grupy opracowuje ten sam temat, który jest przewidziany dla całej grupy; każdy członek grupy opracowuje zadanie cząstkowe, na całość składają się prace wszystkich członków grupy. Praca w grupach może wspomagać czynności samorządu, gdy poszczególne grupy podzielą się pracą; np. jedna zajmuje się urządzaniem obchodów szkolnych, druga porządkiem i czystością, inna bibljoteką itp. Poza tem istnieją w szkołach grupy sportowe, samokształceniowe, teatralne, amatorów-fotografów itp. Praca w grupie odbywa się w następującej kolejności: poszukiwanie źródeł informacji, poszukiwanie i zbieranie materjałów (podręczniki, artykuły, ilustracje, wycieczki), analiza materjałów i obserwacyj, klasyfikacja materjału, sprawozdanie z dokonanych prac przed forum klasy.

W większości wypadków obok pracy grupowej występuje praca indywidualna oraz praca całej klasy, ponieważ te trzy rodzaje pracy nawzajem się uzupełniają. Niektórzy pedagogowie stosują pracę w grupach tylko w niektórych przedmiotach. Najczęściej jest praca w grupach stosowana w nauce przyrody, w gimnastyce, w zajęciach praktycznych, najrzadziej w rysunkach i śpiewie.

Następnie podaje Jakiel przykłady realizacji pracy w grupach w poszczególnych przedmiotach.

Autorzy odpowiedzi wypowiadają, że dzieci leniwe nabierają w grupach ochoty do pracy, udziela im się zapał reszty członków, a praca ich jest kontrolowana zarówno przez nauczyciela, przodownika grupy, jak i przez resztę dzieci. Notowano i takie wypadki, kiedy uczniowie leniwi usuwali się od pracy, zostawiając ją gorliwszym członkom grupy. Powszechnie jednak stwierdzono, że praca w grupach wyrabia aktywność, nawet u uczniów biernych wyrabia się ambicja i chęć dorównania innym. Dzieciom trudnym do prowadzenia i niespokojnym praca w grupach bardzo odpowiada. Początkowo przeszkadzają innym, są hałaśliwe, po kilku miesiącach wspólnej pracy umieją się jednak podporządkować. Dostarczają one najwięcej trudności przy wprowadzeniu tej metody. Dzieciom takim trzeba dać dużo zajęć, gdyż wolne chwile wykorzystują na niekorzyść grupy i często dochodzi do konfliktów między niemi a resztą członków grupy. Najlepiej pracują dzieci uzdolnione, dochodzi u nich jednak czasami do przemęczenia. Dzieci słabo uzdolnione pracują w grupie lepiej aniżeli w klasie, nabierają zaufania do własnych sił. Tempo ich pracy jest oczywiście powolniejsze i chętnie korzystają z pomocy kolegów zdolniejszych.

Metoda ta jest początkowo trudna. W dzieciach odzywają się jeszcze dawne nałogi, które grożą rozsadzeniem grupy. Po trzech tygodniach pracy dzieci przyzwyczajają się jednak do tej metody pracy. Po dwu miesiącach pracują już zupełnie dobrze. Niektórzy pedagogowie dla uniknięcia chaosu wprowadzają metodę pracy grupowej stopniowo. Szczupłość miejsca, przepełnienie klas, brak dostatecznej ilości mebli i pomocy naukowych znacznie utrudnia stosowanie tej metody.

Nauczyciel dzięki tej metodzie znacznie lepiej poznaje swoich uczniów. Metoda ta zmusza go do gruntownego przygotowania się na lekcje, wymaga od niego więcej wysiłków, daje jednak lepsze wyniki.

Prof. Piaget w swoim artykule zaznacza, że do 8-go roku życia dziecko żyje w fazie egocentryzmu. Dziecko szuka kontaktu jedynie wtedy, jeśli on nie zmienia jego postawy indywidualnej. Między 8 a 10 rokiem życia dzieci zaczynają się grupować. Współpraca ich nie jest jednak wystarczająca do utworzenia stałych grup. Między 10 a 11 rokiem życia dziecko zdobywa

reguły gry. Jest to najodpowiedniejszy wiek do rozpoczęcia pracy w grupach.

Profesor Petersen w swoim artykule zwalcza bardzo ostro system klas. Dla niego klasa ma wszystkie cechy, jakiemi odznacza się tłum. W systemie klasowym grasuje plaga repetentów. Spotykamy nierzadko klasy, które są zbiorowiskiem dzieci czterech roczników. Utrudnia to należyte oddziaływanie wychowawcze. Organizacji grup w systemie jenajskim prof. Petersena nie będę omawiał, gdyż jest ona czytelnikom znana z innych prac tego uczonego.

Na szersze uwzględnienie zasługuje natomiast metoda francuskiego pedagoga Rogera Cousineta, która jest w Polsce stosunkowo mało znana. Cousinet stosuje swoją metodę wobec dzieci 8- do 12-letnich. Jest to okres bójek, wymian i gier społecznych, to też najsilniej akcentuje w tym wieku życie społeczne. Dziecko zaczyna pojmować, że trzeba innym pomagać, jeżeli się chce z pracy innych korzystać. Grupy tworzą się w systemie Cousineta samorzutnie i trwają do końca roku szkolnego. Dzieci w grupie nie lubią, by ich ktoś w pracy wyprzedzał lub pracował zbyt wolno; to też grupy tworzą się zazwyczaj z dzieci o równem uzdolnieniu. Najwyższa liczba dzieci w grupie to szóstka. Każda grupa ma swój własny stół, swoje pomoce naukowe i książki podręczne. Dzieci siedzą naokoło stołu. Prac nie zapisuje się do zeszytów indywidualnych ale do zeszytów grupy. Istnieje tu podział pracy; jedno dziecko przepisuje do tego zeszytu opracowane teksty, drugie sprawdza je, inne uzupełnia je ilustracjami.

Praca dzieci dzieli się na pracę przyrodniczą, geograficzną, historyczną i twórczą. Do pracy twórczej zalicza Cousinet rysunki, roboty ręczne, inscenizacje, wypracowania, arytmetykę, t. zn. odkrycie problemów i działań. Do każdego rodzaju prac grupa ma specjalny zeszyt. Rysunek występuje we wszystkich pracach.

Monografja powyższa jest o tyle ciekawa, że nie daje rozważań czysto teoretycznych, ale jest syntezą wszystkich prób, związanych około pracy w grupach.

Bydgoszcz. Ludwik Bandura.

II.

Praca grupowa jest środkiem, łączącym pracę jednostkową i zbiorową. Wiemy, jak wiele czyniono dotychczas prób, ażeby zarówno zdolni jak i małozdolni mogli w jednakowym stopniu korzystać z nauki zbiorowej w klasie. Wystarczy wspomnieć szkołę pracy różnych odcieni, plan daltoński, jenajski, system mannheimski, Winnetki i inne. Starano się więc przenieść pracę domową ucznia do szkoły, wprowadzano klasy o jednakowym poziomie umysłowym lub metody indywidualizujące. Wszystkim tym wysiłkom przeciwstawiano pracę grupową, społecznie zindywidualizowaną, jako wykorzystanie dla nauki życia zbiorowego w klasie i jego ożywienie.

Wysiłki te posiadają dwa podłoża, psychologiczne i socjologiczne. Ma to zresztą swoje głębsze źródło w dążnościach psychologiczno-metodycznych do ochrony dziecka przed upadkiem duchowym i moralnym, któremu szczególnie w latach kryzysu uległo życie społeczne, oraz w prądach dziejowo-kulturalnych, zmierzających do pogłębienia rozprężonego życia narodowego jako społeczności.

Prof. Piaget uważa pracę grupową za właściwą metodę nauczania, podkreślając równocześnie jej stronę psychologiczną. Albowiem psychologja wykazała, że praca dziecka daje tylko wtedy wyniki, gdy wypływa z jego wewnętrznych potrzeb-zainteresowań, z wewnętrznej istoty, co ma miejsce przy pracy grupowej. Dla dziecka bowiem treść, sens i przedmiot pracy posiada wartość drugorzędną. Narzucać nic nie można, nie da to żadnego wyniku. To też nauczanie należy oprzeć na przejawach dziecięcej istoty, na dokonanych przez dziecko doświadczeniach i odkryciach.

Na tej podstawie rozróżnia psychologja nauczanie właściwe i pozorne. Pierwsze jest czynnem i samorzutnem ustosunkowaniem się dziecka do przedmiotu, a drugie tylko biernem przyjmowaniem wiedzy. Uczeń jest aktywny podczas nauki wtedy, gdy czynności jego nie są oparte na przymusie zewnętrznym, lecz na wewnętrznej potrzebie - zainteresowaniu. Jest to samorzutne zainteresowanie, w którem według Dewey'a uczestniczy cała osobowość dziecka. Od tego zetknięcia się treści nauczania z całą osobowością dziecka zależy trwałość wyników naszej pracy

w szkole, a wszelkie inne nauczanie jest zupełnie bezcelowe. Dzieci dostosowują się nieraz mniej lub więcej umiejętnie czy chętnie do nauki według naszych wymagań, zmuszają się do uwagi dla nauczyciela, stopni lub wprost dla „świętego spokoju“. W ten sposób zdobyte wiadomości są krótkotrwałe a sprawności dziecka nie wychodzą poza czynności czysto mechaniczne. Egzamin po kilku latach lub nawet po kilku miesiącach wykazuje małą wartość wiedzy narzuconej zzewnątrz. Trwałem okazuje się tylko to, co zostało przyjęte na lekcji zgodnie z wewnętrzną potrzebą - zainteresowaniem. Trwałość i pewność wiedzy jest funkcją czynności, kiedy ona może być zastosowana do własnego użytku osobnika.

To prawo psychologiczne obowiązuje na wszystkich stopniach nauczania i szkoła, która chce mieć wyniki pozytywne swojej pracy, musi zerwać z bierną receptywnością ucznia.

Problem ten rozwiązywano bardzo często w ten sposób, że szkołę prowadzono na zasadzie planowania nauki przez dziecko, lecz to pozbawiało szkołę autorytetu i możności kierowania. Przypuszczano, że wyrzeczenie się przymusu zewnętrznego pozbawi nauczyciela jego roli kierowniczej. Było to zgruntu fałszywe rozumowanie, albowiem daleko więcej zmian i głębszych wprowadza nauczanie aktywne i zindywidualizowane. Na zagadnienie to trzeba patrzeć ze stanowiska szkoły autorytatywnej, jej państwowej roli wychowawczej i wychowania społecznego, co nasuwa konieczność pracy grupowej pod okiem nauczyciela-doradcy.

Prof. Piaget uważa, że społeczna użyteczność wiedzy nakazuje nam niejako stosowanie społecznego, grupowego sposobu jej zdobywania. Zwraca on uwagę na to, że jednostka poznaje siebie, porównując się z innymi, a świadomość nasza jest wynikiem wspólnego przebywania i współudziału w pracy, wynikiem ciągłego obcowania z człowiekiem. Obudzenie się „ja“ jednostki, powstawanie jej osobowości odbywa się w pracy ze współludźmi. Po drugie praca wspólna jest drogą, prowadzącą jednostkę do świata rzeczy i do wytworzenia światopoglądu. Dziecięcy świat marzeń i dziecięcy sposób myślenia zwraca się powoli ku rzeczywistości, którą uświadamia sobie dziecko we wspólnej pracy z rówieśnikami.

Oprócz tego praca grupowa jest źródłem zdobycia reguł prawidłowego myślenia, które zdobywa dziecko już w pierwszych doświadczeniach senso-motorycznych, ale dalszy ich rozwój zależy od stopnia uspołecznienia dziecka. Na prawidłowe użycie praw myślenia patrzy Piaget z punktu widzenia wszystkich a nietylko jednostki i jej ograniczonego doświadczenia. Samoprzezwyciężanie, konieczne do kierowania prawami myślenia i rzetelność intelektualna, do której ono powinno prowadzić, jest wypadkową wychowania społecznego, pracy wspólnej i porozumiewania się pomiędzy jednostkami. Znamy nieraz dziecko, posiadające wielki zasób pojęć, wystarczający w zupełności dla jego własnego użytku, ale zupełnie nie wystarczający w stosunkach z innymi.

Myślenie, jak potwierdzają badania etnologji i socjologji, jest tworem historycznym, zawierającym element socjalny, jako wynik współżycia i współpracy. Podobną ewolucję rozwojową przechodzi myślenie dziecka w jego najbliższem środowisku socjalnem. Współdziałanie w zabawie i pracy, starcia i konflikty z rówieśnikami pobudzają myślenie dziecka, a doświadczenie socjalne rozwija dalej.

Na tem właśnie polega istotna wartość nauczania w grupie rówieśników. Nauczyciel nie może wywierać dodatniego wpływu na rozwój myślenia ucznia, gdyż stosunki między nimi cechuje najczęściej oziębłość i jednostronność, dlatego też w nauce należy wykorzystać duchowe obcowanie dzieci-rówieśników. Ale to obcowanie nie może rozwijać się w całej klasie, potrzebuje ono mniejszych grup, obejmujących nie mniej niż 3 i nie więcej niż 6 dzieci.

Należałoby więc, jak to wynika z sprawozdania, dzielić klasę na grupy, któreby przez cały rok zajmowały się wspólnemi studjami, zabawami itd. Przeprowadzone próby dały dobre wyniki. W grupach takich kwitło koleżeństwo i wzajemna pomoc, wyrównywały się uzdolnienia, poziomy umysłowe i charaktery. Jedna klasa, gdzie uczniowie tworzyli samorzutnie grupy i nauczyciel nie przeszkadzał temu, lecz tylko uważał, aby dzieci pracowały we właściwym kierunku i ingerował tylko w wypadkach koniecznych, osiągnęła więcej w ciągu jednego roku, niż przy dawnym systemie w ciągu 2—3 lat nauki.

Znaczenie pracy zbiorowej w różnych okresach rozwojowych dziecka jest różne. Ze sprawozdania wynika, że dziecko 7—8-letnie nie potrafi jeszcze pracować w grupie. Wprawdzie dzieci w tym wieku wykazują dążność do zrzeszania się, ale nie ma to nigdy jakichkolwiek cech grupy zorganizowanej. Między 8 a 10 rokiem dążność ta wzrasta, choć zdolność przestrzegania reguł zabawy (uwaga) i zdolność wspólnego myślenia występuje dopiero około 10—11 roku. Od 10 r. mniej więcej może już dziecko pracować w grupie zorganizowanej, podporządkowanej przywódcy, który zdobywa to stanowisko dzięki wartościom osobistym.

Uczniowie słabi są nimi najczęściej dlatego tylko, że są przytłaczani przez zdolniejszych i czują się źle. Jedynie atmosfera w małych grupach może ich, jak wynika ze sprawozdania, dźwignąć na wyższy poziom umysłowy i poprawić ich samopoczucie.

Na zakończenie powstaje pytanie, czy praca w grupach może objąć całe życie szkolne. Taki uczestnik ankiety jak prof. Petersen sprzeciwia się monopolizacji całokształtu życia szkolnego przez pracę grupami. Nawet tam, gdzie starano się to wprowadzić, zczasem zaniechano, albowiem okazało się, że nie wszędzie można stosować tę metodę postępowania. Podobnie sądzi prof. Piaget, który na pracę grupową zapatruje się jako na środek kształcenia intelektualnego i wykazuje, że ta metoda nauczania ma granice ściśle określone i nie może być stosowana do wszystkich przedmiotów: np. religja i inne. Obok pracy grupowej pozostaje jeszcze wiele miejsca na pracę indywidualną, nietylko domową, ale i zbiorową całej klasy podczas pogadanek, chóru, ćwiczeń cielesnych itd.

Z opracowania tego zagadnienia przez Międzynarodowe Biuro Wychowania wynika, że praca grupowa jest potężnym środkiem wychowawczym i dydaktycznym, ale nie jedynym i tylko w połączeniu z innemi może być stosowana.

Pińsk (woj. poleskie). Konrad Szostak.

Winniśmy się wszyscy uczyć umiejętności samodzielnego myślenia w kwestjach, które są nam specjalnie dobrze znane, i wszyscy powinniśmy mieć odwagę głoszenia niepopularnych poglądów, gdy uważamy je za ważne.

*

Wychowanie nie winno doprowadzić ani do poddawania się sceptycyzmowi, ani do poddawania się dogmatom.

Podał: Jan Kalas, Działdowo. Bertrand Russel: „O wychowaniu”.

KINO I RADJO A NAUKA DZIECKA TERAŹNIEJSZOŚCI I PRZYSZŁOŚCI.

„Byłeś niegrzeczny w szkole, zato cały miesiąc nie pójdziesz do kina" — strofuje matka. Chłopiec płacze, zawodzi, obiecuje poprawę, prosi o inną karę, niechby była nawet boleśniejsza, byle matka zmieniła decyzję. Takie znaczenie ma kino w życiu dziecka, które ma sposobność korzystać z niego.

Obserwujmy je przed seansem, w czasie wyświetlania obrazu i po ukończeniu spektaklu. (Nb. nie jest wskazane, by nerwowy nauczyciel musiał nadzorowoć chłopców w kinoteatrze!) Nie można ich często nawet opanować. Ruchy ich stają się niespokojne, krzyczą, hałasują. Dopiero pierwsze obrazy elektryzują ich, a ciała pozwalają na hegemonję dusz, które zaczynają nad niemi swe rządy. O ich panowaniu mówią oczy, usta, każdy nerw twarzy, zaciśnięte dłonie, łamane palce, schylone plecy i serdeczne wzdychy czy cisza, śmiechy lub naprzemian znowu: jakby celebrowane skupienie.

A po przedstawieniu? — dysputy i spory, sądy i wnioski; objawiona prawda przyobleka się w słowo dziecięce, w potoki słów, ubranych w lawiny gestów, ruchów, rzutów ciał.

Dlaczego dziecko wprost namiętnie uczęszcza do kina? Poradźmy się w tej sprawie K. Irzykowskiego, autora pracy p. t. *Dziesiąta muza.**)

Dziecko — to nowe życie. A życie — jak powiedział ktoś — to ruch. Czemże jest kino, jeśli nie ruchem? „Kino daje samą widzialność ruchu". (Str. 27.) Coprawda ruch możemy widzieć i poza kinem. Możemy obserwować go codziennie. Dosłownie: na każdym kroku.

Jednak „w człowieku tkwi chęć oglądania rzeczy i spraw w oderwaniu od rzeczywistości. Im bezpośredniej ich doznał, tem bardziej radby je mieć przed sobą jeszcze raz, w formie nieobowiązującej, nieszkodliwej a dokładniejszej. W tem jest jedno ze źródeł sztuki wogóle (także i nauki). Bo światem do połowy tylko rządzi zasada czynu, druga połowa stoi pod prawami zwierciadła". (Str. 29.)

---

*) Strony, podane w nawiasach, odnoszą się właśnie do tej książki.

Dziecko więc pędzi do kina, bo tam poznaje świat w sposób przyjemniejszy, szybszy, choć mniej dokładny. Dziecko jest żądne wrażeń, żądne wiedzy. Jest niecierpliwe, chce wiedzieć wszystko szybko, a „kino ma z umysłem ludzkim, którego jest projekcją, to wspólne, że jest szybkie jak myśl". (Str. 14.)

Z doświadczenia wiemy, że dziecko żyje chwilą obecną — a „kino jest z reguły teraźniejszością". (Str. 151.) Dziecko żyje rzeczywistością, a „kino znowu jest filtrem rzeczywistości". (Str. 30.) Z chęci poznawania świata w oderwaniu od rzeczywistości wynika, że dziecko lubi sensację. Kino zna psychologię widza i daje mu jej dużo, może nawet zbyt dużo. Sensacja daje znowu kinu wielkie możliwości ukazania ruchu. „Dzięki pogoni za sensacją, kino ziszcza wrodzoną sobie skłonność do rozkoszowania się ruchem, opanowuje i rozszerza królestwo ruchu". (Str. 51.)

Powiedzieliśmy, że w dziecku tkwi żądza wiedzy, żądza poznania świata. W niem budzi się człowiek, istota rozumna, obdarzona wolą. Przy pomocy woli i rozumu jest on panem świata, władcą materji. „Kino czyni widzialnem to obcowanie człowieka z materją, przyjazne lub wrogie". (Str. 56.)

Ruch sam nie byłby jeszcze wszystkiem; „nabiera on wagi i sensu dopiero jako świadek walki". „Pragniemy, żeby ten świadek opowiadał lub zmyślał cuda". (Str. 57.)

Kino-ruch mówi, kino-ruch opowiada. A opowiada znowu najczęściej wedle ukrytych życzeń dziecka, zgodnie z jego psychiką. Dziecko — nieskalane życiem — pragnie w walce dwóch światów (złego i dobrego) — zwycięstwa Prawdy; w walce materji z człowiekiem — zwycięstwa ostatniego. I kino służy mu zawsze t. zw. „dobrem zakończeniem" (*happy end*). Daje mu wiarę w Dobro i Prawdę, w zwycięstwo Sprawiedliwości. Człowiek silnej woli zwalcza nietylko materję (wokół siebie) pośrednio; chce ją i zwalczyć bezpośrednio, w samym sobie. Dziecko już podświadomie tęskni do takiej doskonałości; opanować własne ciało, uzależnić je od swej woli — oto wzniosły prawzór dla woli.

Kino daje mu dużo przeżyć i z tej dziedziny. Cyrk i akrobacja — przecież to stały temat kina, a tam odzwierciedla, ucieleśnia się właśnie idea, o której mówiliśmy.

„Kino podąża mimowoli w kierunku ekspresjonistycznym, szuka najprzesadniejszego wyrazu dla ludzkiej siły, zręczności i woli". (Str. 70.)

Wiemy wreszcie, że najdoskonalszemi, najczynniejszemi, najbardziej rozwiniętemi zmysłami dziecka — to wzrok i słuch. Przez te dwa zmysły — wszystko idzie do umysłu. A kino jest obfitością i intensywnością życia optycznego i słuchowego. Ale pamiętajmy, czem jest w życiu dziecka zabawa-rozrywka. Kino daje mu wszechstronne „wyżycie się" i pod tym względem. Harmonja barw i kształtów, głosów i ruchów podane są z wielkoduszną prostotą, niemal naiwnie, zgodnie z duszą dziecka. Zabawa i praca, nauka i wypoczynek; splata się tu przyjemne z pożytecznem. Choć pokrótce wyliczmy, jakie znaczenie ma kino w życiu dziecka. Przyznać musimy, że uczy je poznawać świat, jak żaden inny środek dydaktyczny; rozwija jego fantazję, myślenie, kształci wolę, smak estetyczny, rozwija całą gamę uczuć szlachetnych, daje godziwą rozrywkę. Jeżeli faktycznie nieraz prowadzi duszę dziecka na manowce, to przeważnie jest to wina rodziców, wina wreszcie i społeczeństwa, że dozwoli kinoteatrom na wyświetlanie niemoralnych scen.

Po przeczytaniu tych rozważań o kinie, nietrudno nam będzie znaleźć odpowiedź na drugie pytanie: Dlaczego dzieci chętnie siadają około głośników radjowych i jakie znaczenie ma radjo w ich życiu?

Z powyższych roztrząsań są nam dostatecznie znane podstawy psychologiczne. Radjo o tyle stoi poza kinem, że zdolne jest tylko oddziaływać na zmysł słuchu. Stąd i jego możliwości są mniejsze, a w każdym razie: różne, inne. I radjo uczy, radjo bawi, daje rozrywkę, wychowuje, rozwija duszę dziecka. Udaje mu się to przeważnie dlatego, że podaje dziecku materjał w formie abstrakcyjnej, niemal sensacyjnej. Jeżeli zaobserwowaliśmy, że dzieci lgną najwięcej do słuchowisk i bajek, to wiadomo: interesuje je ruch, porywa je rzeczywistość, przebrana w fikcje. Poznajemy i stąd, że nasza szkoła jest trochę „za mądra", podaje materjał „na rozum", a na ostatni plan usunęła niestety świat bajeczny, mityczny. Stąd głód bajek. Wiemy, że „czem tradycja jest dla człowieka pierwotnego, tem jest bajka dla dziecka; utwierdza go ona w magicznem ujmowaniu rzeczy-

wistości"; znamy i to, że „bajki są nietylko dobre, ale nawet konieczne dla rozwoju dziecka"; rozumiemy, że „świat bajek jest tylko przebraniem, w którem się dziecku ukazuje rzeczywistość, aby mogło ją przeżyć i w miarę swego rozwoju zrozumieć", — a jednak nie zaspokajamy głodu dzieci.*) Z tych to więc głównie powodów kino i radjo będzie miało swych zwolenników i entuzjastów.

Nasuwa się teraz pytanie, jakie wreszcie zastosowanie może mieć kino i radjo w szkole. — Zdaje mi się, że ograniczone. Gdyby je można zastosować na szeroką skalę w szkole, gdyby je stale używać jako codzienne środki dydaktyczne, stracą na atrakcyjności. Mam wrażenie, że dziecko znudziłoby się prędzej, aniżelibyśmy to dostrzegli. Dziś przykuwa je do kina i radja ich niecodzienność, sensacyjność.

W nauczaniu geografji (poniekąd i historji) kino może oddać nieocenione usługi. Tak samo i radjo może przyczynić się wielce do wykształcenia muzycznego dzieci. Jednak żywego słowa, żywej nauki nie zastąpią one nigdy. Bezpośrednia obserwacja, konkret w garści, konkret przed oczyma — oto wartości, których nic nie zdoła zastąpić. Człowiek poznaje świat nietylko dwoma zmysłami. Ważną rolę odgrywać zawsze będzie jeszcze: zmysł węchu, dotyku, smaku.

Kino i radjo w szkole pożądane są jako: nadzwyczajne, uzupełniające środki dydaktyczne. Nie mogą jednak wyjść poza te ramy, ponieważ świat poznać trzeba w osobistem zetknięciu się z nim, udział muszą tu brać wszystkie zmysły. Przyczem praca ta musi postępować wolno, systematycznie, krok za krokiem. Inaczej wykształcimy umysły płytkie, co w konsekwencji prowadziłoby do upadku kultury.

Tak „kulturalne" środki dydaktyczne sprzyjałyby jej zanikowi niechybnemu. Kino i radjo — to dwa cudne kwiaty na drodze nauki i pracy dziecka. Wyściełamy ją dziecku kwieciem: barwnych obrazków, wesołych zabaw, ciekawych pomocy naukowych. Jeżeli do tego bukietu kwiatów dodamy dwie wonne róże, kwitnące wtedy, gdy ten więdnie, usycha i nie nęci, uprzyjemnimy dziecku przejście mozolnej drogi, lecz nie jesteśmy

*) St. Szuman: *Wpływ bajki na psychikę dziecka*, str. 20, 27 i 34.

zdolni usunąć cierni pracy i twardego obowiązku, mocą którego staje się powoli człowiek doskonały, albowiem takie jest prawo natury i niezmienna wola Stwórcy.

Dydaktyka współczesna lubi marzyć i rzucać się w odmęty utopij. Chciałaby dziecku „ocukrzyć" pracę, zamiast przysłowiowego „wbijania łopatą do głowy" wszelkiej nauki, pragnęłaby ją podać „na wesoło", jak najprędzej, jak najszybciej, bezboleśnie. Chwyta się każdej myśli, byle pomóc nowym pokoleniom, obciążonym kulturą — nauką — wiedzą narastających wieków. Zdaje mi się, że „praktyczniej" byłoby pomarzyć, jak pokonać najszybciej i najtaniej w erze nędzy i biedy przestrzeń, by móc każdemu dziecku umożliwić prawdziwe zetknięcie się z wielkim światem, który nagwałt chcemy mu pokazać w tak niedoskonały sposób. Czemże wtedy stanie się obrazek, fotografja, pomoc naukowa, kino, radjo?

Pożyteczna jest dziesiąta muza, lecz dajcie nam jeszcze „dla dobra szkoły" wszechwładną muzę: pogromczynię przestrzeni. Ona pozwoli nam na zetknięcie się z rzeczywistością, ułatwi jej poznanie.

Popularny „Stary Doktór" entuzjazmuje się: „Radjo, kino — pomoc w nauce szkolnej, tu — pełne rozwiązanie tragicznego zagadnienia beznadziejnie dogorywającej szkoły. Dalsza perspektywa: telewizja. Spełnione sny Pestalozziego: każda matka w zaciszu dworu i chaty, każda „Gertruda" uczyć, kształcić może własne dzieci".*)

My, idziemy dalej!

Niech dziecko poznaje świat rzeczywisty przy pomocy: bajek, fikcyj, pośrednio. Niechaj dziecku wreszcie ostatnia muza — pogromczyni przestrzeni — umożliwi zetknięcie się nietylko z najbliższem środowiskiem, lecz z całym światem bezpośrednio oko w oko. Przypuszczam, że będzie to interesujące, zgodne z psychiką przyszłego nadczłowieka.

Dziś wybieramy się do kina, by ujrzeć obrazy z życia Egiptu, nastawiamy aparat i słuchamy muzyki z Londynu. Jutro chcemy tam pojechać na godzinę dziesiątą, zwiedzić miasto,

---

*) Stary Doktór: „Radjo dla dzieci". (*Pion.* Rok III. Nr. 42, str. 5.)

poznać ludzi i wrócić na obiad do domu. Fikcja — obraz niedoskonały, wrażenia słuchowe nam nie wystarczają. Chcemy poznać rzeczywistość przez zetknięcie się z rzeczywistością całego świata. Pan świata ma prawo do tego, nadczłowiek musi w ten sposób uczyć się już jutro. A jeśli i wtedy dziecko zechce się nudzić „na lekcjach"? Może i wtenczas powie się za „Starym Doktorem" o beznadziejnie dogorywającej szkole, że nie umie rozwiązać tragicznych zagadnień pedagogicznych?

Wartoby poczekać i podzielić się spostrzeżeniami w *Przyjacielu Szkoły*. Przecież jutro jest bliskie. „Stary Doktór" może nie doczeka, ale wiecznie młody *Przyjaciel Szkoły* — powinien.

*

Dopisek: W ostatniej chwili uspakaja mnie Duch Pedagoga Przyszłości, który zapowiada, że On rozwiąże zagadnienie nauczania, albowiem dzieci nie będzie obciążało się: tabliczką mnożenia, sztuką czytania i pisania, nauką wierszy itp.

Sprawa upraszcza się wielce...

Poznań. Jan Szelejewski.

KSIĄDZ ONUFRY KOPCZYŃSKI.

W dwusetną rocznicę urodzin.

Dnia 30 listopada rb. przypadła dwusetna rocznica urodzin księdza Onufrego Kopczyńskiego, autora pierwszego podręcznika i pierwszego oryginalnego dzieła, poświęconego gramatyce polskiej.

Jego *Gramatyka dla szkół narodowych* (1778 — 1783) i pozgonna *Gramatyka języka polskiego* (1817), były nietylko dziełami naukowemi, lecz jednocześnie doniosłej wartości faktami społecznemi, miały więc dla współczesnych i mają dotychczas dla nas wymowę nietylko intelektualną, lecz w znacznej mierze także emocjonalną, a wartości te tem bardziej się ożywią, gdy na dzieło padnie blask życia autora.

Urodzony w Czerniejowie, w województwie gnieźnieńskiem, Kopczyński pobierał nauki w szkołach pijarskich w Warszawie, gdzie też spędził przeważną część swojego życia. Tutaj,

w stolicy Polski, rozwijała się obywatelska, pedagogiczna i naukowa działalność Kopczyńskiego.

Wypadło mu pracować w nad wyraz ciężkich warunkach. „W oczach Kopczyńskiego — mówił w pozgonnej o nim „pochwale“ Alojzy Osiński — tyle srogich klęsk przeminęło w narodzie, a na ich widok serce jego drętwiało od żalu; trzykroć otwierał się grób ojczyźnie naszej, trzykroć ją w przepaść zguby porywały cząstkowe bezsenne wiry w odmęcie zaburzeń, i nakoniec nieszczęśliwie całą pochłonęły“. Kopczyński brał w tych nieszczęściach udział.

Dnia 5 listopada 1794 roku po szturmie na Pragę przeprawił się przez Wisłę, żeby nieść pomoc tym, co jeszcze ocaleli, a gdy po upadku insurekcji osiadł u Tarnowskich w Dzikowie, wziął czynny udział w pracy spiskowej patrjotów, zaco pod zarzutem zdrady stanu został przez Austrjaków osadzony w więzieniu, skąd dopiero w roku 1802 powrócił do Warszawy i tu na nowo, przerwaną pracę rozpoczął, stojąc zawsze w zmieniających się kolejach losu narodowego na straży dobra kultury narodowej. Historja tych czasów pamięta jego zabiegi i trudy i we wdzięcznej zapisuje pamięci, ale główny tytuł do sławy zyskał sobie Kopczyński jako autor *Gramatyki dla szkół narodowych* i autor *Gramatyki języka polskiego.*

Wprawdzie historja gramatyki polskiej wymienia kilku poprzedników Kopczyńskiego, ale on pierwszy oparł swoje wywody, określające właściwości gramatyczne języka polskiego, na rozległym, skrupulatnie zebranym materjale faktycznym, czerpanym obficie z pisarzów polskich. Świadectwem tych poszukiwań materjałowych są tablice, w ilości kilku tysięcy, w których Kopczyński zestawił według swojego systemu wyrazy polskie.

Takiego mocnego fundamentu rzeczowego nie miała żadna z poprzednich gramatyk języka polskiego, i to jest pierwsza wielka zasługa pracy Kopczyńskiego. Ta zasługa wynosi go wysoko ponad wszystkich jego poprzedników i wysuwa na zaszczytne stanowisko inicjatora całego półwiekowego zgórą okresu historji gramatyki polskiej.

Drugą zasługą Kopczyńskiego jest stworzenie rodzimej terminologji gramatycznej. Były już przed nim

próby polszczenia terminów gramatycznych, znajdujemy je np. u Szylowskiego w jego gramatyce z roku 1770, ale próby te nie były zbyt udatne i dlatego wyniki ich się nie utrwaliły, a terminologja, stworzona przez Kopczyńskiego, w swoich podstawowych zrębach do dnia dzisiejszego pozostała bez zmiany. Terminy takie, jak: przyimek, spójnik, przysłówek, imiesłów, wykrzyknik, samogłoska, spółgłoska — pochodzą od Kopczyńskiego.

Jako wybitną zaletę *Gramatyki dla szkół narodowych* podkreślić również należy udatny rozkład materjału rzeczowego na trzy lata nauczania i metodę indukcyjną, prowadzącą od przykładów do uogólniających prawideł.

W sposobach teoretycznego ujmowania faktów językowych *Gramatyka* Kopczyńskiego nosi wybitne znamiona wieku XVIII i jest całkowicie zależna od dzieł francuskich, związanych z *Grammaire générale et raisonnée de Port Royal* (1660).

W wieku XVIII było jeszcze za wcześnie na metodę porównawczą Boppa i metodę historyczną Grimma. Stały się one własnością nauki i podstawą nowego postępu badań językoznawczych dopiero w początkach wieku XIX. Kopczyński nic o nich nie wiedział, to też w faktach językowych poszukiwał związków nie historycznych lecz logicznych, a takie stanowisko musiało go niejednokrotnie prowadzić do sztucznych, a niekiedy wręcz nawet fałszywych wyjaśnień i poglądów. Zupełnie fantastycznemi są etymologiczne wywody Kopczyńskiego, np. wyprowadzenie nazwy miasta *Sandomierza* od wyrazów: *San* + *do* (z domyśl.: Wisły) + *mierzy*, (Gr. III, 29) albo twierdzenie, że rzeczownik: *ród* powstał z przyimka: *od*.

Wiele braków *Gramatyki* Kopczyńskiego pochodziło stąd, że autor nie mógł się uwolnić od sugestji pojęć gramatyki języka łacińskiego.

Braków tych nie widzieli bezkrytyczni wielbiciele dzieła Kopczyńskiego, ale zmysły bardziej wnikliwe i utalentowane, jak np. jenerał Józef Mroziński, znakomity autor *Pierwszych zasad gramatyki języka polskiego* (1822), dostrzegali je aż nadto dobrze. „Kopczyński — według Mrozińskiego — nie mógł wykryć gramatycznej budowy języka polskiego, bo pierwszy krok jego był już fałszywy" — i doprowadził go do pomieszania litery z gło-

skami. Ocena Mrozińskiego, choć słuszna, była zbyt surowa i prawdopodobnie powstała jako reakcja przeciwko bezkrytycznemu uwielbianiu, jakiem dzieło Kopczyńskiego było otaczane.

Według panujących podówczas poglądów *Gramatyka* Kopczyńskiego oparła język polski na niewzruszonych podstawach i stała się podwaliną tego, co po katastrofie politycznej mógł naród ze swojej istności ocalić, zaspokajała więc częściowo te serdeczne pragnienia, które znalazły swój wyraz w haśle, nakreślonem na tytułowej karcie *Roczników Towarzystwa Przyjaciół Nauk* po łacinie: Wydziedziczeni z dóbr dawnych, podjęliśmy te prace, aby serca w strapieniu pokrzepić i w miarę sił swoich nieść pożytek rodakom. (Cicero.)

Gramatyka Kopczyńskiego, w poczuciu współczesnych, była częściową realizacją tych haseł, była niewzruszoną podwaliną jednego z największych skarbów, jakie się narodowi udało zachować z przeszłości.

Gramatyka realizowała więc najserdeczniejsze pragnienia współczesnego oświeconego społeczeństwa polskiego i na tem polegała ta doniosła rola, jaką w swoim czasie odegrała w historji kultury duchowej narodu: stała się żywym składnikiem życia i podtrzymującą to życie siłą. To też człowiek, który tę siłę stworzył, zasłużył na wdzięczność współczesnych i nieśmiertelną pamięć wśród potomnych.

Warszawa. Stanisław Szober.

*

W rodzinnem mieście Czerniejewie pragnął, już w roku 1896, utrwalić pamięć pierwszego gramatyka polskiego hr. Zygmunt Skórzewski. Polecił on rzeźbiarzowi Pruszkowskiemu z Warszawy wykonać w bronzie podobiznę tegoż podług obrazu, przechowanego w zakrystji kościoła czerniejewskiego. Portret ten malowany był za życia ks. Kopczyńskiego. Ponieważ Prusacy nie pozwolili na umieszczenie pomnika polskiego uczonego na placu publicznym w mieście, hr. Skórzewski ustawił go tymczasowo w swoim parku, polecając jednak spadkobiercom swym, aby przenieśli go do miasta, skoro Polska zmartwychwstanie.

Życzenie fundatora zostało spełnione i pomnik ks. Kopczyńskiego zdobi obecnie plac miejski przed kościołem czerniejewskim. Opiekę nad nim objął zarząd miejski a „młode Polki" czuwają nad tem, aby w porze latowej przybrany był w kwiaty. ✱

NOWE KSIĄŻKI.

(Oceny, streszczenia, uwagi, komunikaty wydawnicze.)

PAMIĘTNIKI CHŁOPÓW. Nr. 1—51. Instytut Gospodarstwa Społecznego. Warszawa, 1935. Stron 714. Cena zł 18,—.

„Kiedyż zadnieje?!“ „Miły Boże, kiedy twe jasne słonycko zajrzy i do chłopa w okienycko”. „Kiedyż możni tego świata zniosom ze słomianych strzech wyrok Piłata!” „O Jezu Boze spraw lepsom temu dole co orze i obsiwo pole”, takiemi jakby „modlitwami” zaczynają lub kończą chłopi swoje „Pamiętniki”.

Książka zawiera 51 pamiętników na 714 stronach druku. Z województwa warszawskiego 6 pamiętników, łódzkiego 11, kieleckiego 4, lubelkiego 9, białostockiego 5, wileńskiego 4, poznańskiego 3, krakowskiego 7, lwowskiego 1 i tarnopolskiego 1.

Jest to książka, w której z pierwszej ręki, bo sami chłopi, kreślą dzieje własnych żywotów, wypowiadając radości, których ciężka dola nie dała im wiele, oraz biadają nad swoją niedolą, powstałą albo z winy ich własnej lub innych. Często winią rodziców i sąsiadów, wójta, komornika lub policję, dostaje się też księdzu i nauczycielowi.

Chłopi „światlejsi“ (sami tak mówią) sięgają jeszcze wyżej i krzywdę swą upatrują w kapitalizmie, nieodpowiednim ustroju społecznym itd. itd.

Człowiek, czytając to dzieło, nie może uwolnić się od nadwyraz potężnego wrażenia, które sprawia, że czytający sam każdy ten żywot przeżywa. Razem z każdym chłopem czytający sam biada lub się cieszy, pomaga myślą w nędzy, lub zasiada za stołem weselnym w radości.

Tak potężny wpływ przeżycia sprawia, że książkę się czyta jak bajki z „Tysiąca i jednej nocy“ pomimo to, że styl niekiedy jest bardzo ciężki, brak często znaków przystankowych, często występują wyrażenia lub całe zwroty oraz całe pamiętniki, pisane gwarą. Po tych wszystkich trudnościach człowiek jednak prześlizguje się, jak kajak po bezwietrznej toni jeziora, popychany szybko wiosłami, trzymanemi w sprawnych rękach atlety. Tak płynąc, upaja się zapachami, wydawanemi przez żółto-czerwone lica różnych gatunków róż z Poznańskiego, lub zraża się cuchnącemi oparami, buchającemi z zatęchłej, od „współżycia“ bydła z ludźmi, chałupiny z zapadłych Kresów Wschodnich, chałupiny, która w XX wieku nie posiada jeszcze komina i podłogi.

A ileż dowiaduje się człowiek prawdy, rzetelnych sądów, niekłamanych wniosków o życiu ludzi, którzy przemaszerowali pieszo od tego kraju, na imię któremu Polska, do najdalszych zakątków Syberji i Niemiec, Francji i Włoch, Ameryki jednej i drugiej, gnani wyrokami sądów zaborczych, często wichurą wojenną lub głodem, albo chęcią zarobienia i oszczędzenia trochę franków czy marek, rubli czy dolarów, aby zabezpieczyć sobie stare lata.

Jakaż ogarnia ich rozpacz, gdy dowiadują się, że posiadane przez nich oszczędności, krwią i potem zdobyte, już nie mają żadnej wartości lub — wartość groszy zaledwie.

Zaczynają wtedy szukać sprawców tej winy, sprawców ich niedoli. Ale nigdzie ich znaleźć nie mogą, a sprawcą tych wszystkich bied jest ciemnota, ciemnota i jeszcze raz ciemnota.

Książka ta zawiera nieprzebraną wprost skarbnicę materjału faktycznego, na którym można o p r z e ć i w y c h o w a n i e o b y w a t e l s k i e, i naukowe, i państwowe, i każde inne. To też książka powinna znaleźć się w każdej bibljotece nauczycielskiej, powinien ją przeczytać każdy nauczyciel-wychowawca, przedewszystkiem ci, co uczą dzieci chłopskie. A. (O.)

O wyższy poziom życia codziennego.

SKARBCZYK DOMOWY Księgarni św. Wojciecha w Poznaniu.

Kultura życia codziennego nie stoi u nas wysoko: piękno zewnętrzne, zagospodarowanie, umiejętności techniczne „na codzień" itp. należą jeszcze do rzadkości. Wraz z podniesieniem „codziennej kultury" wzrośnie radość z życia, osłabnie zdenerwowanie, człowiek nabierać będzie subtelności w ocenie zjawisk i ludzi, zanikać będzie chamstwo, tak często obserwowane. Chodzi o wyższy poziom życia codziennego.

Oto w pomoc idą wydawnictwa Księg. św. Wojciecha p. n.: „Skarbczyk domowy"; są one naogół dobrze opracowane, na podstawach naukowych oparte, jasne w ujęciu, praktyczne w użyciu, zaopatrzone przejrzystemi ilustracjami, w estetycznych okładkach i niedrogie. Dotychczas ukazało się 12 numerów Skarbczyka. Autorowie-fachowcy przynoszą bogate wyniki własnych i cudzych doświadczeń. Najmilej uśmiecham się do *Kwiatów na codzień* (nr. 3, stron 116) S. Przyremblanki, dyplomowanego ogrodnika. Przypomnijcie sobie, jak nieprzyjemne jest bezładne zatrzęsienie mieszkania kwiatami. Trzeba umieć rozmieścić kwiaty, dobrać kolory, gatunki, wazony itp. Autorka podaje dokładnie wskazówki w tym kierunku. Podstawowym tematem książki jest „hodowla kwiatów w domu", jak brzmi podtytuł. Ile radości dają te zajęcia. Wiadomo przecież, że zagranicą hodowla i zastosowanie kwiatów o wiele wyżej są postawione. A przecież kwiat — stwierdzam po sobie — harmonizuje nastawienia, łagodzi zdenerwowanie — koi. Maeterlinck mówi o „inteligencji kwiatów". Ma rację — mają one w swych oczach różnorodne spojrzenia, wciągają nasz wzrok, pochłaniają — refleksje. Dziecko kształci obserwację w stycznościach z kwiatami. Stosunek do kwiatów — o ile jest subtelny — daje dużo gwarancji, że według psychologicznego prawa iradjacji wpłynie na poziom obcowania z ludźmi. A podniesienie estetyzmu życia codziennego? Autorka omawia trzy główne rodzaje zastosowania kwiatów; 1) Balkon i okno. 2) Kwiaty w mieszkaniu. 3) Kwiaty na cmentarzach. Po każdym rozdziale podaje autorka krótkie zestawienie.

Innym rodzajem przyjemności estetycznej, wyrównującej depresje psychiczne, jest pasjans. Autorka: Irena Stypianka (dziełko nr. 7: *77 najciekawszych pasjansów*) opisuje ze znawstwem różnorodne formy pasjansa. Oto jedne z najpiękniejszych: pasjans Metternicha, Arena, Wachlarz, Pawi ogon itd.

Załączone ryciny dają dokładne wyobrażenia o wyglądzie tej gry samotnej, a odrywającej od rzeczywistości, umożliwiającej wolny odpływ wyobrażeń natrętnych. Kładzenie pasjansa w różnych postaciach daje o wiele więcej przyjemności, niż gra w karty, związana najczęściej z chęcią zysku, podejściem itp. Ponadto każda z figur pasjansa daje piękny wzór dekoracyjny, zarazem stwarza iluzje, przenosi w świat fantazji, kształci pomysłowość. Natomiast nie wiem, jaki wpływ na kulturę życia codziennego wywierać może *Sto nowych powinszowań* (Skarbczyk domowy, nr. 4). Myślę, że życzenia szczere, serdeczne, wyraża się w sposób prosty i bezpośredni. Po co tu wiersze? A może w pewnych wypadkach i one się przydadzą jako miły konwenans laurkowy... Zbiorek jest obfity, związany z różnemi okolicznościami i osobami z rodziny, społeczeństwa, stanowisk (np. nauczyciel, Prezydent Rzplitej?) Wiersze są składne, z odcieniem serdeczności.

Dr. Z. Schechtlówna w „Skarbczyku", nr. 2: *Wyrób nektarów czyli owocowych napojów bezalkoholowych* (str. 68) i nr. 8: *Wyrób miodów pitnych w gospodarstwie domowem* podaje podstawowe wiadomości o napojach bezalkoholowych i miodach pitnych, informuje o technice ich wyrobów. Wyczerpujące wskazówki techniczne zaopatrzone są wyrazistemi ilustracjami; ułatwią one prowadzenie tych działów gospodarstwa domowego. Napoje bezalkoholowe i miody pitne są nieszkodliwe, produkcja ich jest tania, smak

wyborny. Różne owoce dadzą się tu zastosować. Napoje bezalkoholowe i miody pitne urozmaicają życie domowo-towarzyskie, rugują nader często tak szkodliwy alkohol. Dlatego godne są gorącego poparcia. Kierownik szkoły i nauczycielstwo, dające wzory gospodarstwa w bardzo wielu ośrodkach, winni zużytkować w gospodarstwie szkolnem wskazania autorki. Drobny rolnik wyciągnie pewne zyski z produkcji wymienionych napojów. Podniesie się stopa życiowa wsi. Stopa życiowa przecież jest u nas bardzo niska. Winniśmy nakładem własnej inicjatywy i własnych środków zabiegać o podniesienie jej poziomu. wprowadzając w życie codzienne i towarzyskie dobry zagraniczny obyczaj konsumowania napojów bezalkoholowych i miodów pitnych, zwłaszcza, że ich produkcja posiada u nas doskonałe warunki, może przytem pomóc rodzinom, nękanym kryzysem.

„Skarbczyk domowy" wskazuje również na inne źródła dochodowe. Adam Lach w książeczce pt. *Sto dodatkowych zajęć dochodowych w mieście i na wsi* (nr. 1) podaje szczegółowy wykaz i instrukcje dotycz. I. „zajęć handlowych" (np. inkaso dla firm, losy loteryjne, kasjerstwo na godziny itp.), II. „drobnego handlu" (np. handel antykami, makulaturą, książkami na raty i inn.), III. „zajęć fachowych" (np. fryzjerstwo, haft, kopjowanie planów itp.), IV. „drobnej hodowli" (psów, morskich świnek, jedwabników, pomidorów, truskawek, kaktusów itp.), V. „wytwórstwa" (bardzo liczne: abażury, sztuczne kwiaty, zabawki dziecięce, ozdoby choinkowe, barometry i in.) oraz VI „różnych" (przepisywanie na maszynie, korekty literackie i in.). Autor zaopatrzył książkę w liczne informacje bibljograficzne, co ułatwia naukę dodatkowych zajęć. Książka jest dobrym przewodnikiem w poszukiwaniu dodatkowego zajęcia zarobkowego. Nauczyciel będzie mógł na zasadzie książeczki udzielać informacyj poszukującym pracy. J. Czarnecki (Lublin.)

Jerzy Giżycki: CHLEB I CHIMERA. Wyd. Główna Księgarnia Wojskowa. Warszawa 1935. Str. 452. Cena 7,80 zł.

„Chleb i chimera" jest pamiętnikiem „Polaka-emigranta, robociarza amerykańskiego" — „tą przykrą, krępującą formą literacką", jak mówi autor, do której musiał się uciec, nie chcąc pisać jednej powieści więcej.

Autor opisuje swój dziewięcioletni pobyt w Ameryce, podczas którego poszukiwanie pracy zmuszało go „nieraz do przenoszenia się z miejsca na miejsce, do przerzucania się do nowego sposobu zarobkowania". Poza pogonią za chlebem, parła autora chęc „niecodziennych przeżyć" — chęć poznania „ciekawych środowisk" i przeżywania nowych wrażeń.

„Ta ponętna forma życia, wymarzona przez zdrowego, wysportowanego chłopaka kresowego" (autor pochodzi z Podola), rzecz prosta, często nieosiągalna, złożyła się na bogatą treść książki. W pogoni za chlebem i „nieuchwytną złudą, chimerą", autor jest podczas swego pobytu w Ameryce Pn. cowboyem, górnikiem, szoferem, żołnierzem itd., aż wreszcie z chwilą wskrzeszenia państwa polskiego kierownikiem biura ambasady polskiej w Waszyngtonie. Ta rozmaitość zajęć i związane z tem poznawanie coraz to innych środowisk, oraz inteligencja praktyczna i pojęciowa (autor posiada wykształcenie uniwersyteckie) pozwoliły „robociarzowi amerykańskiemu" wniknąć w życie nowego świata, poznać psychikę jego mieszkańców i bogactwo przyrody preryj i puszcz amerykańskich. Te wszystkie zdobycze uwypuklił autor w swym pamiętniku, podchodząc do nich rzeczowo i z dużą dozą krytycyzmu. Widzimy więc w pamiętniku życie miast-olbrzymów, miast, miasteczek, osad górniczych, osad cowboyskich, życie świata filmowego, dyplomatycznego itd. i to ze wszystkiemi dodatniemi i ujemnemi cechami. Autor potrafił wykazać, że w „krainie dolara" życie nie jest tak piękne i powabne, jakto wydaje się emigrantom „starokrajskim", że obok przeolbrzymiej fortuny istnieje skrajna nędza, że obok świata nierobów istnieje świat pracy ciężkiej i mozolnej.

Nadzwyczajną prostotą i posuwaniem się po linji prawości i prawdy, choćby i ona przynosiła niekorzyść fizyczną i materjalną — zdobywa autor serca czytelników. Józef Przewoźny (Rydzyna).

Jerzy Giżycki: NA DALEKIM ZACHODZIE. Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. 217. Cena zł 5.—.

Jest to powieść, dająca obraz przygód na stepach amerykańskich nie w dawniejszych czasach, lecz współcześnie, w czasach dzisiejszych i nie w zmyślonej, fantastycznej scenerji, lecz w sposób jak najwierniejszy.

Autor, sam niegdyś znakomity cowboy i traper — poszukiwacz przygód, który stepy i puszcze Ameryki przeszedł wszerz i wzdłuż, maluje w swej powieści życie autentycznych i dzisiejszych cowboyów, wśród których znajduje się bohater powieści, młody chłopiec, Staś, syn emigrantów polskich z Chicago. ✡

Zygmunt Nowakowski: START EDMUNDA SULIMY. Powieść, wyd. II. Gebethner i Wolff. Warszawa, 1935. Str. 283. Cena zł 6,50.

Nowakowski — krytyk literacki, utalentowany powieściopisarz i najmilszy bodaj z współczesnych feljetonistów, jest przedewszystkiem doskonałym znawcą i entuzjastycznym wielbicielem teatru. „Wie, co to jest teatr — bo w nim był. W samym środku. W sercu i mózgu teatru. Jeszcze zaś lepiej dowiedział się, czem jest teatr, bo w nim oddawna nie jest." Jego powieść jest powieścią o teatrze: o młodziutkim aktorze z prowincji. Akcja, zamknięta w ramach niewielu godzin, rozgrywa się — z małemi wyjątkami — na scenie i za kulisami, a właściwie w duszy młodego, zapalonego aktora, walczącego z tremą, chrypką, biedą, upijającego się własną grą i wielkim triumfem. Nowakowski zdradza czytelnikowi tajemnice teatru, wydobywa z cienia kulis jego najcharakterystyczniejsze postacie, jego radości i troski, a czyni to — w przeciwieństwie do Reymonta — z humorem i sentymentem. Ciekawa jest również forma, sugestywna, indywidualna, z dygresjami w stylu Słowackiego. Piękna i oryginalna książka. Dr. J. K. (L.)

Zygmunt Nowakowski: ZŁOTÓWKA MANOELA. Opowiadania dla młodzieży. Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. 215. Cena zł 5.50.

Nowa książka, specjalnie napisana dla młodzieży, posiada cały złoty humor, kapitalny dowcip i czysty liryzm autora „Przylądka Dobrej Nadziei" i „Rubikonu", książek, które, napisane dla dorosłych, były jednak przez młodzież dosłownie rozchwytywane. Nowakowski roztacza w tych kilkunastu opowiadaniach wszystkie uroki narracji błyskotliwej, pełnej ruchu, barwności i akcji. Opowiadanie o Marszałku Piłsudskim i Manoelu, opowiadania z życia młodzieży rzemieślniczej, cykl opowiadań zagranicznych, nowela o klarnecíście-kolejarzu, o rekrucie Andrzeju Bobrze — to prawdziwe arcydzieła nowelistyki. Nowakowski, pisząc dla młodzieży, nie „zniża się" bynajmniej ani trochę, pisze prosto, bezpośrednio, tak jakby przemawiał do dorosłych. ✡

F. Antoni Ossendowski: NAUCZYCIELKA. Powieść. Wydawnictwo Polskie (R. Wegner), Poznań, 1935. Str. 284. Cena zł 7,—.

Znany podróżnik i autor powieści egzotycznych odkrył jeszcze jeden „egzotyczny" kraj: Polesie, którego piękną monografję napisał dla tegoż samego wydawnictwa („Cuda Polski" — Polesie). Zarówno ziemia jak i ludzie przedstawione są w tej powieści z widoczną znajomością rzeczy i serdeczną sympatją. Nie można się też oprzeć uczuciu sympatji wobec bohaterki, dziewczyny miłej, dobrej, pełnej prostoty a zapalonej społeczniczki i pracownicy oświatowej. W treści pobrzmiewają echa dawniejszych powieści polskich: Rodziewiczówny i Orzeszkowej, szczególniej postać Poleszuka, Konstantego, przypomina „Chama", i Bohatyrowiczów. Zarówno

romans nauczycielki ze zbankrutowanym hrabią, jak i rozwiązanie całej sprawy przez małżeństwo jej ze schłopiałym szlachcicem, szlachetnym lecz prostym Konstantym, nasuną może niejednemu z czytelników pewne zastrzeżenia i wątpliwości, stwierdzić jednak musi niezawodny talent narracyjny autora, czyniący z jego powieści lekturę miłą i zajmującą, a niepozbawioną szlachetnej tendencji. Dr. J. K. (L.)

Jan Wiktor: ORKA NA UGORZE. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa. Stron 382. Cena zł 12,—.

Nowa powieść Jana Wiktora dzieje się na wsi, na zapadłej, nędznej wsi podhalańskiej. Wśród przepięknej przyrody podhalańskiej żyją tu w zadymionych biednych chatach ludzie udręczeni i biedni, szamocący się w okowach ciężkiej walki o byt, we wzajemnych nienawiściach, sporach i walkach. Ale wzrasta nowe pokolenie, które żyć już będzie w nowych warunkach, które przejdzie przez nową, polską szkołę. Ludzie tej szkoły ciężką i trudną mają przed sobą orkę, prawdziwą orkę na ugorze, ale na swym posterunku trwają niezłomnie i wytrwale, łamiąc się ze swoją własną słabością, z oporem otoczenia, z trudnościami przychodzącemi z zewnątrz. „Pani” ze szkoły i mały łobuz Alojz Malinowski stanowią ten świetlisty pomost, który łączy ciemną teraźniejszość z jaśniejszą przyszłością. ✱

Eugenjusz M. Schummer-Szermentowski: POD ZNAKIEM POGONI. Książnica-Atlas. Lwów, 1935. Str. 143. Cena zł 2,70.

Jest to książka o Litwie. Autor daje nam rys historyczny Litwy i przedstawia nam dzisiejszy wygląd tego państwa (ustrój współczesny Litwy, życie gospodarcze, kulturalno-artystyczne, dział prasy, sportu, wojsko, kwestję polską, typ Litwinki, Kowno, Kłajpedę oraz stosunek Polski do Litwy). Szczupłe ramy dzieła nie pozwalają na głębsze przedstawienie zagadnienia. Książka jest napisana formą popularną a szesnaście ilustracyj podnosi jej wartość. W. Rodziewicz (Wilejka Powiatowa).

Mieczysław Lepecki: W BLASKACH WOJNY. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa. Stron 205. Cena zł 4,—.

Popularny podróżnik, znany z kilkunastu książek z zakresu podróżnictwa jest, jak wiadomo, oficerem i ostatnio pełnił obowiązki osobistego adjutanta Marszałka Piłsudskiego. Otóż sięgając po laury podróżopisarstwa, kpt. Lepecki nie zaniechał również opublikowania swoich wspomnień z czasów wojny polsko-bolszewickiej i wydał je w książce, którą zaszczycił napisaniem pochlebnej przedmowy generał Edward Rydz-Śmigły. ✱

Dr. Wacław Lipiński, major W. P.: WIELKI MARSZAŁEK. Gebethner i Wolff. Warszawa, 1935. Str. 225. Cena zł 5,—.

Do literatury o Józefie Piłsudskim dochodzi nowa książka, praca dr. W. Lipińskiego, znanego z szeregu prac o walkach o niepodległość. Autor daje nam rzeczową i sumienną analizę myśli i czynów bohatera, opartą na gruntownej znajomości jego życia i psychiki oraz wydarzeń historycznych po roku 1863. Widzimy tu wspaniałą sylwetkę niestrudzonego organizatora uciemiężonych, ojcowskiego naczelnika żołnierza bez ojczyzny, niezachwianego wodza młodej armji polskiej, konsekwentnego „Cromwella Polaków” i umiejętnego wychowawcę narodu. K. Mulczyński (Poznań).

Józef Piłsudski: MAŁA ULINA. (Bibljoteka: Polska i Świat Współczesny. Nr. 35.) Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. 120. Cena zł 1,50.

Jest to jeden z trzech fragmentów „Moich pierwszych bojów”. Ulina Mała, to jeden, niewielki zresztą etap w bogatej karjerze Piłsudskiego jako dowódcy, niewielki lecz do pewnego stopnia przełomowy, jest krótką historją genjalnego odwrotu, dokonanego w warunkach zaiste zdumiewających.

W listopadzie 1914 r. armja austrjacka cofała się w popłochu przed następującemi jej na pięty Rosjanami, z pod Dęblina na Kielce. Pragnąc powierzone sobie zaczątki wojska polskiego ocalić, Piłsudski decyduje się na ryzykowny marsz na Kraków. I prawie że zawadzając o przednie szeregi Rosjan, w cudowny sposób przeprowadza z Wolbromia przez Ulinę Małą w całości chłopców swych do Krakowa. ✡

Kazimierz Czachowski: MARJA RODZIEWICZÓWNA NA TLE SWOICH POWIEŚCI. Wydawnictwo Polskie (R. Wegner). Poznań, 1935. Str. 208. Cena zł 6,—.

Dawno już należała się poczytnej i zasłużonej autorce polskiej obszerniejsza monografja — zwłaszcza tak sumienna, przystępna i piękna, jak książka Czachowskiego. Autor oparł się na dokładnem przestudjowaniu utworów Rodziewiczówny i dotyczącej ich — zresztą niezbyt bogatej — literatury krytycznej, naszkicował życiorys powieściopisarki, omówił jej twórczość we wszystkich okresach — od „Strasznego dziadunia" po „Gniazdo Białozora", wydobywając typowe dla niej motywy, postacie i idee, które występują wyraźnie w zestawieniu z szeregiem innych pisarzy polskich i obcych, jak Orzeszkowa, Weyssenhoff, Gruszecki, Dygasiński, Żeromski, Wiktor, Dąbrowska, Kossak-Szczucka, London i inni. W końcowej syntezie uwydatnia Czachowski twórcze wartości życiowe i społeczne utworów Rodziewiczówny — entuzjastki pracy, rzeczniczki optymizmu, odtwórczyni życia społecznego i indywidualnego w różnorodnych jego przejawach, szczególnie zaś życia wiejskiego, wykazującej odwagę myśli i śmiałość spojrzenia. — Sądowi temu przyklasną niewątpliwie liczne rzesze wielbicieli tak popularnej u nas — zwłaszcza wśród młodzieży — powieściopisarki. Dr. J. K. (L.)

Zofja Szymanowska: OPOWIEŚĆ O NASZYM DOMU. Wyd. Książnicy-Atlasu. Lwów-Warszawa, 1936. Str. 144. Cena zł 3,80.

Jest to opis życia rodzinnego kompozytora Karola Szymanowskiego, w dalekim zakątku Ukrainy, w rodowym ich majątku Tymoszówce, napisany przez siostrę kompozytora. Przewijają się tam, w świetnie literacko i kolorystycznie ujętych szczegółach, postacie mieszkańców i gości starego dworu. Książka jest szczera, pełna prostoty i słońca. Pominięty w niej jest celowo dramat rewolucji.

Poprzez rozdziały książki przewija się żywa i głęboko odczuta postać Karola Szymanowskiego, postać młodzieńcza, urokiem tajemniczym owiana, a jednocześnie jakże prosta, jak bardzo bliska i ludzka. ✡

Michał Pękalski: C-MOLL. Skład główny w Domu Książki Polskiej. Warszawa, 1934. Str. 106. Cena zł 2,80.

Jest to zbiór bezpretensjonalnych wierszyków lirycznych o miłości, dziewczynie, maju, jesieni i staropolskim dworku; niektóre nastrojone na podniosły ton wierszy programowych, inne na nutę ironiczną i satyryczną. Treść ich szlachetna, pełna prostoty, niekiedy ujmująca szczerością przeżycia, nie zawiera jednakże oryginalniejszych myśli, forma — mimo widocznej łatwości wierszowania — nie posiada indywidualnego zabarwienia. Rymy pospolite, często gramatyczne, nowotwory językowe niezawsze szczęśliwe, jak np. „gędźbi maj", „gwiazd opyl", „błyszcz udawania" itp. W sumie: wierszyki lekkie, niepozbawione wdzięku, ale jednakże dalekie od postulatów, jakie stawia twórcom poetyka współczesna. Dr. J. K. (L.)

Janusz Korczak: KAJTUŚ CZARODZIEJ. Powieść. Nakładem autora. Warszawa, 1935. Str. 315. Cena zł 4,50.

Któżby z pedagogów nie znał Korczaka, bojownika o prawa dziecka, odtwarzającego wiernie a z miłością życie szkoły i kolonji dziecięcej? Jego

młodociani bohaterzy, czy to „zbankrutowany” Dżek, czy nieszczęsny król Maciuś budzą w czytelniku szczere zajęcie i sympatję.

Ostatnia jego książka — jak przyznaje sam autor — jest książką trudną. Kajtuś, zwykły uczeń, staje się czarodziejem, którego wskazań słuchać muszą ludzie, przedmioty i przyroda, płata złośliwe figle, wywołuje zamieszanie w Warszawie, jeździ po świecie, jest gwiazdorem filmowym, skrzypkiem, psem, drzewem — fabuła roi się od niezwykłych, sensacyjnych przygód, przez które z pewnym trudem dociera się do duszy małego bohatera, niespokojnej choć niepozbawionej szlachetnych porywów. W bogactwie fabuły, w zwięzłym skrócie tym zaciera się niekiedy idea, wyrażona przez autora bezpośrednio w dedykacji: „Trzeba wolę hartować“.

„Trzeba być pożytecznym. Kto ma silną wolę i silną chęć służyć ludziom, temu życie pięknym będzie snem”. — Wydobędzie ją z tej książki umysł dojrzały. Czy zdoła to uczynić umysł dziecięcy? Odpowiedzą na to pytanie niewątpliwie młodzi jej czytelnicy. Dr. J. K. (L.)

Jan Szczepkowski: SYNOWIE BUNTU. Powieść. Księgarnia św. Wojciecha. Poznań, 1934. Str. 190. Cena zł 2,50.

Miła i zajmująca książka, poruszająca zagadnienia podobne, jak w „Syzyfowych pracach” Żeromskiego: kwestję ciche[j], konspiracyjnej, ideowej pracy młodzieży polskiej w czasach zaborów. W szeregu barwnych i żywych scen przesuwa się przed czytelnikiem dola ówczesnego gimnazjasty warszawskiego i działalność organizacyj galicyjskich. Są to stosunki, troski i zasługi nieznane już młodzieży Polski Odrodzonej; dla niej to zatem przeznaczył autor swą powieść, bo „choć młodzież szuka zwykle innych dróg niż te, któremi szli ich ojcowie... — istnieje droga, z której zdrowa młodzież wszystkich pokoleń zejść nie może i nie chce, a tą drogą jest miłość ojczyzny i jej narodowych tradycyj“. — Książka nadaje się doskonale do bibljotek szkolnych, zwłaszcza dla młodzieży starszej. Dr. J. K. (L.)

J. B. Rychliński: PRZYGODY KRZYSZTOFA ARCISZEWSKIEGO. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa. Str. 182. Cena zł 2,80.

Sława Krzysztofa z Arciszewa Arciszewskiego świeciła w pierwszej połowie XVII wieku, w epoce wojen religijnych, niczem gwiazda pierwszej wielkości. Dziś nawet w ojczyźnie, jeśli komu jest znany, to jako holenderski admirał a nie jako „starszy nad armatą koronną“, który wojsko polskie w przeddzień wojen kozackich uzbroił, umocnił i ocalił. — Książka poświęcona jest tej niezwykłej postaci bohaterskiej, która była chlubą i pionierem wojennego rzemiosła i dziwnem się wydaje, że Sienkiewicz, gloryfikując żołnierzy „z krwi i kości”, tak mało wspomina o Arciszewskim, który całe życie wojował z myślą o Polsce na wszystkich frontach, stawiając nadewszystko sztandarowe hasło „Honor i Ojczyzna”. Zycie tego nieustraszonego wodza poznajemy z tej ciekawej książki. Ld.

J. Górzycka: KRYSIA I KARABIN. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa. Str. 161. Cena zł 3,10.

Bohaterka książki to mała dziewczynka, wychowana w środowisku ludzi, na śmierć i życie zaprzedanych idei. Korowód bohaterów, walczących o lepszą dolę dla ciemiężonych, stanowi grupę wychowawców Krysi. Mimo tragicznej wprost odrazy do broni i brutalnych metod walki, dziewczyna staje w szeregu z bojownikami wolności i chwyta za karabin.

Koniec wojny. Mija dziesięć lat od jej zakończenia. Tęcza pokoju roznsnuwa się nad białym Krysinym domkiem z polską chorągiewką na dachu. Krysia żyje w szczęściu u boku ukochanego, lecz serce jej czuwa... Oczy jej śledzą ciężką dolę polskiego dziecka, na którą patrzy codzień w klasie szkoły powszechnej, i w dzień rocznicy dziesięciolecia niepodległości Krysia robi rachunek polskiego sumienia.

Janusz Meissner i Tadeusz Milewski: W KRAINIE LĘKU I PRAGNIENIA. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa. 1935 r. Stron 158. Cena zł 4,20.

W roku ubiegłym nakładem Książnicy-Atlasu ukazała się książka Janusza Meissnera i Tadeusza Milewskiego p. t. „Przez ergi i hammady Sahary". Obecnie wyszła druga część tej książki p. t. „W krainie lęku i pragnienia".

Autorzy drugą część swej pracy potraktowali nieco inaczej niż pierwszą: podczas gdy pierwsza zawiera (bardzo zresztą malownicze) opisy kraju, ludności i jej zwyczajów, tak, jak je ogląda turysta — druga stanowi cykl opowieści, osnutych na tle prawdziwych zdarzeń, stosunków, walk i przygód w głębi pustyni.

Sceny bitew, obrazy karawan, zdążających po sól przez tysiące kilometrów pustyni i romantyczne przygody wodzów w walkach plemiennych, składają się na całość wysoce artystyczną pod względem literackim. Książka stanowi zarówno dla młodzieży, jak i dla starszych lekturę bardzo ciekawą i pożyteczną. ✡

St. Karpiński: POLSKIE SKRZYDŁA w moich lotach długodystansowych. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa. Str. 264. Cena zł 4,50.

Czytelnik znajdzie w niej opis wrażeń i przeżyć w trzech wykonanych przez autora kolejno lotów długodystansowych: dookoła Polski w jednym skoku, dookoła Europy i wreszcie do Azji i Afryki, jak również przygotowania lotu do Australji. Przedmowa autora i ciekawy wstęp wprowadzają czytelnika w nieznany świat zmagań lotniczych w walce o wspaniałe jutro polskiego lotnictwa.

Książka przeznaczona jest przedewszystkiem dla młodzieży i jej poświęcona jest przez autora, ale zainteresuje każdego, komu drogie jest rozwijające coraz mocniej i dalej swe skrzydła nasze lotnictwo — każdego, kto — jak autor — kieruje się dewizą nieśmiertelnego wieszcza: „Tam sięgaj, gdzie wzrok nie sięga. — Łam, czego rozum nie złamie". ✡

Kornel Makuszyński: WYPRAWA POD PSEM. Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. 281. Cena zł 8,—.

Jest to jeden wspaniały wybuch radości życia, powieść dickensonowska w najlepszem tego słowa znaczeniu, napisana najczystszą polszczyzną, która się skrzy niezrównanym dowcipem. Piękne rysunki Sopoćki wnoszą nowy, głęboki akcent.

Bohaterowie tej książki: pies Apasz, postrach psiego rodu, i trzej żądni przygód i zacni chłopcy: Zdzisław, Zenobi i Zbyszek. Wędrówki tej hultajskiej czwórki po kraju w czasie wakacyj, niezmiernie urozmaicone i pomysłowe przygody — zwłaszcza w czasie pamiętnej powodzi zeszłorocznej, gdzie i pies i chłopcy dokazują cudów — wywierają wrażenia nieprzemijające. Książka ta ma czyste serce i jasną duszę — literatura dla młodzieży zyskała nową, bardzo cenną pozycję. ✡

Eugenjusz Romer: POWSZECHNY ATLAS GEOGRAFICZNY. Wydanie drugie ze skorowidzem nazw. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa. 57 map. Cena zł 40,—.

Niewątpliwie atlas geograficzny jest niebylejakiem kryterjum stanu oświaty kraju. Pouczy nas o tem choćby przyjrzenie się stosunkom pod tym względem w Europie. Weźmy za przykład Anglję. Znamy kilkanaście angielskich atlasów geograficznych, które umożliwiają Anglikowi odpowiedź na pytanie, gdzie leży jakaś miejscowość, orjentują go w stosunkach etnograficznych, gospodarczych itd. Czytając np. notatkę dziennikarską z wojny abisyńsko-włoskiej, może on swe wątpliwości topograficzne z pomocą atlasu

łatwo usunąć. Atlas w domu angielskim, czy zachodnio-europejskim jest niezbędnym szczegółem, podobnie jak biblja, encyklopedja itp.

Oczywiście dalecy jesteśmy w Polsce od tego stanu nasycenia atlasami, jaki spotykamy w zachodniej Europie. Dom z atlasem jest u nas jeszcze wyjątkiem. Zbliżenie się do stanu jakiego takiego, już nie nasycenia, ale choćby zaopatrzenia domów polskich w atlas czy mapę, jest doniosłym postulatem kulturalnym. Wszak ogół obywateli polskich nie bardzo się orjentuje w dalszych zagadnieniach topograficznych. Pragnęlibyśmy, aby przeciętny czytelnik gazety zechciał choć raz w tygodniu, w niedzielę, umiejscowić sobie dalekie telegramy prasowe na globie ziemskim.

Ale atlas geograficzny, który będzie służył Polakowi, pragnącemu się zorjentować w aktualjach światowych, to nie ma być wyłącznie spis miejscowości z zaznaczeniem położenia. Wymagamy wiecej od takiego wydawnictwa. Chcemy odpowiedzi na różne pytania np : Dlaczego Japonja prze na kontynent azjatycki? Bo ma przeludnienie. Jak wygląda to przeludnienie? Itp. Atlas ma być wszechstronnem kompendjum rozmieszczenia geograficznego najróżniejszych zjawisk na świecie. Takiem właśnie wydawnictwem jest „Powszechny atlas geograficzny" Romera.

Drugie wydanie, które się obecnie ukazało, jest zaopatrzone w skorowidz nazw, znajdujących się w „Powszechnym atlasie geograficznym" Romera (około 15 000). Nazwy są ułożone alfabetycznie i obok każdej nazwy podane są liczby, oznaczające mapę główną (ewent. poboczną) i współrzędne pola, w których łatwo już znaleźć daną miejscowość.

Przez swą wysoką wartość naukową i techniczną staje wydawnictwo w rzędzie pierwszych atlasów tego typu na całym świecie, gdzie już zresztą zyskało sobie jak najlepsze zagraniczne opinje. Jest ono jednym więcej argumentem, że stajemy się obywatelami całego świata i że ten świat znamy. Oby ta znajomość świata objęła za pośrednictwem atlasu jak najszersze koło Polaków. ✱

Mieczysław Sygnarski: LEKCJE JĘZYKA ŚWIATOWEGO „ESPERANTO". Pierwszy podręcznik do użytku młodzieży szkolnej, wydanie drugie, zupełnie przerobione i uzupełnione słowniczkami. Nakładem „Naukowego Koła Esperanckiego", Bydgoszcz. Str. 108. Cena zł 2,—.

Najłatwiejszy i najpożyteczniejszy język Esperanto w coraz to większym zakresie wkracza do różnych szkół całego świata. Zagranica posiada już bardzo wiele podręczników szkolnych, aprobowanych przez władze oświatowe. U nas w Polsce, prócz licznych samouczków, nie było dotychczas jeszcze podręcznika, dostosowanego do potrzeb nauki szkolnej i nowych metod nauczania. Zadanie to spełnić ma powtórnie wydany, znacznie ulepszony i rozszerzony podręcznik w opracowaniu prof. Sygnarskiego.

Wydanie pierwsze było aprobowane przez Min. W. R. i O. P. pismem z dnia 28. VI. 1933, nr. II, 18926/31 oraz Kuratorja Okr. Szk. Poznańskiego i Krakowskiego.

Język, który otwiera nam cały świat, który zwycięża we wszystkich dziedzinach pracy kulturalnej, bo tego wymaga dziś już samo życie — godzien jest poznania i przyswojenia. ✱

M. Arcta: MAŁY SŁOWNIK JĘZYKA POLSKIEGO. 19 000 wyrazów, 6 000 zwrotów. Uwzględnione najważniejsze, ciagle spotykane i używane. 675 stronic dwuszpaltowych. Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa, 1935. Broszura w barwnej okładce w jednym tomie zł 6,90. Oprawa płóc. w jednym tomie zł 10,—.

M. Arcta: MAŁY SŁOWNIK WYRAZÓW OBCYCH. 16 000 wyrazów, 352 stronice dwuszpaltowe. Wydanie M. Arcta, Warszawa, 1935. Broszura zł 2,70. Oprawa płóc. 4,50.

Czystość i poprawność mowy! Jest to dowód kultury jednostki i narodu. Sądząc z ciągle pojawiających się artykułów w pismach, z krytyk przekładów, z narzekania na „język urzędowy”, z lamentów profesorów i nauczycieli, czystość mowy nie jest u nas bez skazy. I rzeczywiście, trzeba stwierdzić, że nie wyrobiła się u nas jeszcze ta najwyższa kultura językowa, kiedy to we krwi poprostu jest już świadomość poprawności lub błędu. Naturalnie są powody usprawiedliwiające: zabory, połączenie dzielnic ze swoistemi naleciałościami itd. Natomiast niema usprawiedliwienia dla dalszego tolerowania takiego stanu rzeczy, tem bardziej, że są sposoby naprawy, dostępne dla każdego. Więc przedewszystkiem przestudjowanie prawideł gramatyki i składni polskiej. A dalej, i przedewszystkiem posiłkowanie się stałe t. zw. słownikami językowemi (leksykologicznemi). Najbardziej znane i rozpowszechnione są *Słowniki* M. Arcta: *Ortograficzny*, podający końcówki deklinacyj i konjugacyj, *33 000 wyrazów obcych*, podający odpowiednie wyrazy zastępcze polskie, *Frazeologiczny*, ułatwiający pisanie, a wreszcie najważniejszy *Ilustrowany słownik języka polskiego*, zawierający cały zasób wyrazów naszej mowy, objaśniający ich znaczenie i sposób użycia.

Słowniki te od lat kilkudziesięciu są nieocenioną pomocą i nadal oddają wielkie usługi. Jednak w związku ze zubożeniem społeczeństwa nie są one obecnie dla wszystkich dostępne. Wprawdzie można je nabywać na kilkozłotowe raty miesięczne, ale wielu i na to nie stać. Dlatego z radością powitać należy pożyteczne, wyżej wymienione „Małe słowniki językowe”.

Mały słownik języka polskiego uwzględnia wszystkie te wyrazy, które się spotyka codziennie przy pracy szkolnej, na co kładą taki nacisk programy Min. W. R. i O. P., przy pisaniu wypracowań, przy czytaniu lektury pomocniczej, przy rozbiorach. Poza szkołą będzie pożyteczny wszędzie tam, gdzie się dba o staranność językową, gdzie można się obejść bez wyrazów i wyrażeń spotykanych rzadziej, bez pełnej synonimiki itd. Dalej, w takich okolicznościach, gdzie potrzebna jest mała podręczna książeczka, a wielkiego słownika nie byłoby gdzie umieścić: Mały słownik mieści się w większej kieszeni. Wygląd estetyczny, okładka barwna, broszura mocna, druk wyraźny i cena niska. ✡

J. I. Kraszewski: POWIEŚCI O DAWNYM OBYCZAJU: „Komedjanci“, „Złote jabłko“, „Czarna perełka”, „Morituri”, „Resurrecturi”, „Chata za wsią”. 6 powieści, 20 tomów, 2560 stron. M. Arct, Warszawa, 1935. Cena kompletu w broszurze zł 24,—, w opr. płóc. ze złoc. zł 36,—.

Kraszewski znany jest u nas przedewszystkiem jako autor historyczny. Jednakże w przebogatej puściźnie tego najpłodniejszego pisarza polskiego pokaźne miejsce zarówno pod względem wartości literackiej, jak pod względem ilości zajmują powieści obyczajowe.

Kraszewski pisał o swoich współczesnych, o ludziach, których słyszał i widział wokół siebie; dziś, gdy tyle lat minęło od śmierci autora, utwory jego nabrały patyny, stały się utworami historyczno-obyczajowemi, prawdziwemi „powieściami o dawnym obyczaju”.

Kraszewski nie starzeje się; jego postacie są zawsze jednakowo żywe i plastyczne, akcja powieści zawsze się toczy jednakowo wartkim nurtem, zagadnienia są często i dzisiaj aktualne, a zawsze niezmiernie ciekawe. A już z mistrzowstwem prawdziwem odtworzone jest tło obyczajowe, zwłaszcza znakomita galerja typów.

Wystarczy przejrzeć ją w wyborze najcelniejszych powieści, złączonych wspólną nazwą „Powieści o dawnym obyczaju”. Jak świetne są sylwetki upadającej arystokracji z „Morituri” lub „Komedjantów”! Jak żyje i oddycha wieś wołyńska, na którą trafił poczciwy mieszczuch warszawski w „Złotem jabłku”! A czy nie wspaniały jest tenże sam pan Bal w otoczeniu typów z zapadłej prowincji? Inną znów galerję postaci szlachty wiejskiej przynoszą

„Resurrecturi", jeszcze inną, bo na tle wielkiego świata ówczesnej Warszawy, „Czarna perełka". A później autor prowadzi nas na wieś, między strzechy wieśniacze i ożywają przed czytelnikiem Maksymy i Motruny ze wsi wołyńskiej. To „Chata za wsią".

Lektura Kraszewskiego to nietylko pietyzm dla wielkiego pisarza; to naprawdę ciekawe i pociągające powieści, które przenoszą nas w połowę wieku XIX do naszych ojców i dziadów, tych, co żyli „dawnym obyczajem" Kraszewskiego. ✡

Guglielmo Ferrero: WIELKOŚĆ I UPADEK RZYMU. Dzieło nagrodzone przez Akademję Francuską. Tom I: Podbój. Str. 378. Tom II: Juljusz Cezar. Str. 398. Wydawnictwo Polskie (R. Wegner), Poznań. Cena tomu brosz. zł 9,60, w oprawie zł 11,80.

Obecnie ukazało się świetne to dzieło, napisane na początku stulecia, w tłumaczeniu polskiem. Jest to obszerne studjum kształtowania się rozwoju i chylenia się ku upadkowi państwa rzymskiego. Tom I obejmuje czasokres od r. 78 do 59 przed Chrystusem. Widzimy tu, wśród jakich intryg i walk i pod wpływem jakich sił społecznych dojrzewało najważniejsze zdarzenie w historji Rzymu, zdobycie Galji. W tomie II przedstawia autor to zdobycie przez legjony Cezara oraz bezpośrednie skutki tegoż w świecie politycznym Rzymu i w społeczeństwie italskiem, przyczem uwydatnia się doskonale, jak zdobycie to umożliwiło cywilizację europejską i pozwoliło Rzymowi podjąć jego wielkie posłannictwo pośrednika między cywilizowanym Wschodem i barbarzyńską Europą.

W następnych tomach chce nam autor przedstawić, w jaki sposób Rzym i Italja, spełniając to posłannictwo, stworzyły stopniowo ze zbiorowiska niezliczonych państw zdobytych żywą jedność cesarstwa i jak później to wielkie ciało powoli się rozprzęgło i runęło.

Monumentalne dzieło, które ukazuje się obecnie w języku polskim, znajdzie zapewne licznych czytelników i w kulturalnych sferach społeczeństwa polskiego. L. Grudziński (P.)

Elżbieta Kiewnarska: 200 OBIADÓW. Kompletne menu z przepisami poszczególnych dań, przekąsek i legumin smacznych, zdrowych i łatwych do wykonania. 65 ilustracyj wielobarwnych. Wydawnictwo Polskie R. Wegnera, Poznań. Str. 144. Cena zł 10,80.

Dokładny tytuł książki już mówi sam za siebie i Czytelniczki nasze — panie nauczycielki wzgl. żony kolegów — które zainteresują się tą książką, napewno będą z niej zadowolone. Dziełko zresztą ślicznie wydane, nie jest przeładowane tysiącami przepisów, pomiędzy któremi wybór jest trudny, podaje jednak większość mniej lub więcej smacznych dań kuchni polskiej i międzynarowowej.

Piękny podarek gwiazdkowy. Jaskólski (P.).

Zbigniew Krasuski: OBSERWACJE SZAREGO CZŁOWIEKA. Warszawa, 1935. Skł. gł.: Dom Książki Polskiej. Str. 30. Cena zł 0,80.

Są to myśli o przejawach życia społecznego w Polsce, jakie nurtują w umysłach obecnej młodzieży. Przedstawiono tu krytyczny pogląd na dzisiejsze stosunki społeczne w państwie, na ustosunkowanie się starszego społeczeństwa do młodzieży, pogląd na jednostkę, społeczne grupy i organizacje, przyczem dotknięto szeregu innych zagadnień natury ogólnonarodowej i państwowej.

Autor zestawia szkicowo szereg idei, które winny przyświecać Narodowi Polskiemu w Niepodległem Państwie Polskiem. ✡

Nadesłane książki.*)

Dr. Jan Kuchta: *Typologja nauczycieli.* Szkice wychowawcze. II wyd. Księg. Nauczycielska we Lwowie. Stron 32.

Rocznik Polskiej Akademji Umiejętności. Rok 1933/34, Kraków. Str. 179.

Józef Milenkiewicz: *Współpraca Wilna i ziem wschodnich Rzplitej z emigracją polską po upadku powstania listopadowego.* Spisek Szymona Konarskiego. (Bibljoteka Poradni Dydaktyczno-Wychowawczej przy Kuratorjum O. S. Wileńskiego. Nr. 13) Wilno. Str. 32.

X. Józef Kłos: *Pamięci arcybiskupa Stablewskiego.* Kazanie wygłoszone w katedrze poznańskiej na uroczystość odsłonięcia pomnika arcybiskupa 8 lipca 1935. Str. 14.

Ustawa o zaopatrzeniu emerytalnem funkcjonarjuszów państwowych i zawodowych wojskowych z uwzględnieniem zmian, wprowadzonych dekretem Prezydenta Rzplitej z dnia 22. XI. 1935. W opracowaniu Jerzego Sierakowskiego i kierownika oddz. Emerytur Izby Skarbowej w Poznaniu. Księg. Wł. Wilak, Poznań. Stron 108. Cena zł 1,50.

F. A. Ossendowski: *W krainie niedźwiedzi.* Wyd. II (Lektura szkolna L. 8 — dla gimnazjów). Stron 75.

Irena Stypianka: *Bawmy się w domu.* Przepisy gier i zabaw towarzyskich „Skarbczyk Domowy" Nr. 11. Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań. Str. 131. Cena zł 1,20.

Piotr Linel: *Pierwsze pomysły wielkiego wynalazcy.* Wyd. II. Książeczka zalecona przez Min. W. R. i O. P. jako lektura uzupełniająca dla kl. VI szk. powsz. Księg. Św. Wojciecha, Poznań. Str. 45. Cena zł 0,70.

Zajmujące czytanki. Doskonała a tania lektura dla dzieci od lat 8—12, krótkie powieści, z których każda stanowi zamkniętą całość. Cena t. 50 gr. Serja III, tomiki 75—86. Nr. 75 J. Meissner: *Zwycięstwo.* — Nr. 76 M. Gerson-Dąbrowska: *Chłopiec z puszczy.* — Nr. 77 Z. Hanusz: *Wychowanek Francji.* — Nr. 78 W. Popławski: *Wróbel ulicy.* — Nr. 79 J. Giżycki: *Na czarnym lądzie.* — Nr. 80 St. Kossuthówna: *Do starego kraju.* — Nr. 81 E. Zieliński: *Milord tańczy.* — Nr. 82 M. Buyno-Arctowa: *Muzykanci podwórzowi.* — Nr. 83 L. Zycki-Małachowski: *Władca Grenlandji.* — Nr. 84 W. Juszkiewicz: *Lu.* — Nr. 85 J. Bożewski: *W walce z żywiołem.* — Nr. 86 J. Krzeptowski: *40.000 kilometrów nad ziemią.* (Wydawn. M. Arcta, W-wa.)

Juljan Wołoszynowski: *Było tak.* Historja Polski w ujęciu powieściowem. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa. Str. 304. Cena zł 7,—.

Aleksandra Lubicz-Wolska: *Kosmate rączki.* Bajka dla dzieci. Skład główny: Dom Książki Polskiej, Warszawa, 1936. Str. 90.

Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Warszawa—Lwów, nadesłało na dzień przed zamknięciem redakcji, następujące nowości:

F. A. Ossendowski: *W polskiej dżungli.* Powieść o Polesiu. Str. 256. Cena zł 3,50.

Kornel Makuszyński: *Wielka brama.* Powieść o Gdyni. Str. 247. Cena zł 3,50.

Wiktor Ostrowski: *Na szczytach Kordyljerów.* Wspomnienia z polskiej wyprawy naukowo-alpinistycznej w Kordyllera de Los Andes. Str. 160. Cena zł 1,90.

Stanisław Siedlecki: *Wśród polarnych pustyń Svalbardu.* Wspomnienia z polskich wypraw polarnych na wyspę Niedźwiedzią i Spitzbergen. Str. 191. Cena zł 2,20.

Bolesław Chwaściński i Justyn Wojsznis: *Wśród gór Marokka.* Wspomnienia z wyprawy wysoko-górskiej. Str. 160. Cena zł 1,90.

*) Ze względu na brak miejsca ograniczamy się tylko do podania tytułów. Red.

UWAGI DYSKUSYJNE.

„Psychologja w szkole“. (W odpowiedzi) (Nr. 16/1935.)

Artykuł mój pod tym tytułem wywołał echa, które pośrednio (choć mimowolnie) potwierdzają linję mych wywodów. Sprowokowałem „szufladkarzy“, którzy do oczu przyskakują, że to lub owo nie należy do „szufladki“. Możliwe, że pewne proste sprawy nie mogą się pomieścić w ich „szufladkach“. Innych dręczy to, że autor się nie podpisał, jakby umieszczenie „N. N.“ z jakiejś Wólki — wnosiło coś do sprawy. Interesuje mnie zagadnienie, a nie osoby, choćby bardzo szacowne. Zauważyłem w „Przyjacielu“, że podpisani partnerzy schodzą często w polemice na tory osobiste. Czy to przyzwoicie? Ale do rzeczy! Niektóre głosy żądają na poparcie uwag, cytatów-psychologów czy pedagogów. Niestety! Nie potrzebuję okularów od pp. Binetów, Piagetów, Freudów lub innych Adlerów. Widzę przed sobą żywego człowieka; czyż to nie otwarta księga? Wierzę, że bez „testów Bineta“ każdy przeciętny nauczyciel pozna dziecko anormalne, gdyż nawet nie wiedząc o nich, pójdzie podobną drogą w szerszym lub węższym zakresie. A czy obserwacje Adlera są istotnie taką rewelacją? Sumienny nauczyciel wnikał i wnika w trudności dziecka wszelkiej natury, rozumie i stara się usunąć, gdy na to warunki pozwolą. Tak! Tu przypominają mi się słowa pewnego poety:

Lecz nie wierzono rzeczom najdawniejszym w świecie,
jeśli ich nie czytano w „postronnej“ gazecie.

Może zmieniłem trochę cytat, lecz myśl jest ta sama.

Twierdzę osobiście i na podstawie rozmów z nauczycielstwem i z głosów prasy, że ta „postronna psychologja“ nie wyszła naszej szkole na zdrowie. Przykładowo zdanie z *Głosu Nauczycielskiego* Nr. 7 — artykuł czołowy: „Również poziom nauki w szkołach powszechnych staje się coraz niższy, a oddziaływanie wychowawcze szkoły bywa częstokroć niemożliwe“. Nie można tego tłumaczyć tylko „kryzysem“. Duch szkoły jest chory. Gdy nasze programy oparte są na gruntownych studjach psychologicznych, gdy znaleźliśmy ten „kamień mądrości“, to czemu tak źle jest? Czytamy w gazetach o fatalnych wynikach egzaminów wstępnych do szkół średnich. A przecież tam idzie w zasadzie elita powszechniaków. Coś nie jest w porządku, coś nie harmonizuje z życiem, które nie da się zasugestjonować choćby całemu legjonowi psychologów. Dewey mówi: „Przez życie dla życia“. Widocznie psychologowie ci zignorowali życie, by dogodzić swej doktrynie. Nie wynika też z tego, by sam Dewey był zawsze w zgodzie ze swem hasłem. Może znowu naruszyłem jaką

„szufladkę“, lecz nie dbam o to, gdyż mam potężnego sprzymierzeńca — życie.

Jeden głos pyta, jak rozumiem psychologję. Pytanie to stwierdza fakt indywidualnego pojmowania tego terminu, który jest bardzo rozciągliwy i wręcz dla wielu bałamutny. Powiedzmy zgóry, że nie jest równoznaczny z wypełniającą go obecnie treścią. „Nauka o duszy“? O tem się nic doświadczalnie powiedzieć nie da (nie mówiąc o tem, że wielu nie uznaje jej istnienia). Objawy duszy? Wszak stanowi je całkowite życie człowieka, zarówno funkcje fizyczne, jak i niefizyczne. Gdy dusza odłączy się od ciała, człowiek nietylko nie myśli, nie czuje, nie zechce, lecz nawet — jak to mówią — rączką ani nóżką nie ruszy. Wynika z tego, że należy się umówić o znaczenie terminu „psychologja“. Ja ją rozumiem jako dyscyplinę, traktującą ogół właściwości niefizycznych natury ludzkiej, a specjalnie w szkole właściwości te pod kątem wychowania i nauczania. Nacóż się zda subtelizowanie, że to lub owo należy do etyki czy pedagogji, gdy te oparte są na psychologji?

Dalszy wniosek: że jednak wyciągamy „normy“ z psychologji w takiej lub innej postaci. Z moich rozważań wynika, że nie można zaprzeczać istnienia psychologji, co więcej, zna ją zasadniczo każdy człowiek w większym lub mniejszym stopniu, zależnie od wieku, doświadczenia i specjalnych zainteresowań.

Mnie chodzi o to, że w szkole powszechnej wystarcza ta normalna psychologja, że branie pod lupę setek odcieni psychologicznych komplikuje sprawę na tym terenie, a nierzadko wręcz prowadzi do wyników niezgodnych z życiem. Nie wchodzę w to, dlaczego tak jest, wystarczy mi fakt, że tak jest. Jeżeli szkoła powszechna ma dać elementarne wykształcenie, unormowane programem, wszystkim dzieciom, to jasne jest, że zadaniu temu nie stoją na przeszkodzie indywidualne odcienie psychologiczne (wyjąwszy anormalności). Przesadne oglądanie się na niby nowości i rewelacje psychologiczne właśnie sprowadza na manowce, a obawiam się — zgodnie z jednym z głosów — że na manowcach tkwimy. Dogadzamy doktrynom, a ignorujemy życie, zresztą wbrew głoszonym hasłom. Sądzę, że jestem rozumiany: występuję przeciw „przepsychologizowaniu“ w szkole, bo powoduje to nieżyciowe skutki. Popularnie można to wyrazić kalamburem: nie pieprz Pietrze pieprzem itd. Co się tyczy obecnego programu nauczania, to nawet jego twórcy nie mają pretensji do niezmienności i doskonałości tegoż. Nazwali go wszak tymczasowym i poddali próbie życia. Mnie się zdaje, że nawet przy sprzyjających, dobrych warunkach szkoła powszechna nie zdoła go zrealizować. Jest przeładowany, a o ile w pewnych partjach dość raczkuje, to z drugiej strony za wysoko mierzy,

zanadto liczy na dojrzałość dzieci. Szlachetna tendencja wychowania uspołecznionego obywatela i podpory Państwa tamtych braków nie zrównoważy.

Integralnym składnikiem szkoły jest także nauczyciel. Psychologja szkolna widzi tylko dziecko, któremu statut wyznacza w najwyższej klasie maksymalne $1^{1}/_{2}$ godz. domowego przygotowania dziennie. Niezależnie od tego, czy to zalecenie jest realnem, czy kto zatroszczył się o konieczne wytchnienie dla nauczyciela. Wszak nauczyciel również podlega prawom psychologicznym. — A jak się przedstawia obecnie karność szkolna, która w dzisiejszych warunkach pomieszczenia wielkiej ilości dzieci w ciasnych lokalach jest bezwzględnie konieczna, by praca nauczyciela przyniosła choćby skromne wyniki? Jeden z głosów jest spokojny o psychologów, gdyż „dość mają pozytywnych rezultatów". Mnie także o nich głowa nie boli. Chodzi o to, że szkoła ma opłakane rezultaty. Tu trochę trudniej koloryzować. Wymieniłem w zaczepionym artykule kilka niezmiennych cech natury ludzkiej, które szkoła musi respektować pod grozą ujemnych wyników. Parę głosów widzi te cechy inaczej. Jeżeli im nie wystarcza historja ludzkości jako świadectwo, to szkoda ich przekonywać. Ci stracili poczucie rzeczywistości. Choć może wsadzę kij w mrowisko, jednak zaryzykuję „zacofane" twierdzenie, że dziś należy do dobrego tonu zaniedbywać potężnie rozwiniętą cudowną właściwość dziecka t. j. pamięć na rzecz rozumowania, które znacznie później może być korzystnie wyzyskane. Jak trądu unika się zarzutu „mechanicznego" uczenia. Może ktoś głosić, że nie dba o „magazyn" wiadomości u ucznia, ale życie przedewszystkiem do nich się odwołuje. Co więcej, niema rzetelnej wiedzy bez oddziaływania wychowawczego i rozwojowego.

Na ostatek smutna uwaga: wielką troską napawają nas górne subtelności psychologiczne, a nie możemy dokazać rzeczy dość poziomej — przyzwyczaić dzieci do kulturalnego utrzymywania ustępów szkolnych. Może się komu nie spodoba ten przeskok od psychologji do fizjologji, ale chciałem wskazać na pewną hierarchję trosk... Z mojej strony wyczerpałem ogólnie, co miałem do powiedzenia o psychologji szkolnej.

Nie wracam więcej do niej, gdyż mam przed sobą inne zagadnienia, które postaram się poruszyć. M.

„Stosunek do dzieci jako wyraz kultury".

(Nr. 17/1935.)

Chylę czoło przed każdym człowiekiem, któremu dobro dziecka leży na sercu!

Pan Stanisław Dobrowolski w swoim artykule, umieszczonym w *Przyjacielu Szkoły* pod tytułem „Stosunek do dziecka jako

wyraz kultury" jest jednym z tych, któremu ślę głęboki pokłon i słowa szczerego uznania za inicjatywę podjęcia pracy na tym odcinku wychowawczym, który u nas wiele pozostawia do życzenia.

Nie będę krytykował sfer zamożniejszych, którym prawieże nic nie zależy na dobrem wychowaniu swych dzieci. Sfery te uważają, że skoro przyjęły „panny do dzieci", to już wszystko zrobiły. Od takich ludzi, którym nie zależy na własnych dzieciach, niewiele można żądać, aby wykazały serca dla dzieci „innych". Dużo prawdy możnaby powiedzieć pod adresem tych kół rodzicielskich.

Stokroć gorzej dzieje się z dziećmi sfer robotniczych i... bezrobotnych. Tu panuje szalone zaniedbanie, ba nawet brutalność. Niedawno temu byłem świadkiem, że robotnica swoje czteroletnie dziecko tak haniebnie katowała na ulicy, że musiano zawezwać posterunkowego dla umitygowania tej bestji w ludzkiem ciele. Przyczyną tego nieludzkiego traktowania niewiniątka było to, że śmiało dłużej się przypatrywać zabawkom ulicznego sprzedawcy.

Znam cały szereg przykładów obojętności naszych sfer społecznych wobec dzieci. Jeden z tych pragnę tu powtórzyć:

Ubiegłego roku udało mi się wyjednać salę u rzemieślników lwowskich dla ich najbiedniejszych dzieci. Mieli ci rzemieślnicy dać salę, światło i opał. Każde zaś z tych dzieci miało miesięcznie opłacić dwa złote czesnego za naukę przygotowawczą do szkoły i za suty podwieczorek.

Dzieci zgromadziłem około 30. Nauki udzielał wykwalifikowany, bezrobotny nauczyciel, nawiasem mówiąc przymierający z głodu. Za trzygodzinną swą ciężką pracę dzienną otrzymał 30 zł miesięcznie, a ponieważ niewszystkie dzieci płaciły, przeto zostało z czesnego, jak czasem 10 do 15 zł. Za tę kwotę miało każde dziecko otrzymać 2 bułki i szklankę mleka, kakao lub kawy. Apel, wystosowany do piekarzy lwowskich, skutkował. Codziennie inna piekarnia przysyłała 60 bułek. Z drobnych datków zebrałem na mleko, ale natomiast nie starczyło na cukier, kawę lub kakao. Szczególnie szło mi o cukier. Zwróciłem się tedy z prośbą do dwóch znanych cukrowni w kraju, które mi wręcz odmówiły; to samo uczyniły fabryki wyrobów cukrowych. Nie pomogły przedstawienia nędzy tych dzieci, ani prośby, cukrownie te i fabryki, ciągnące olbrzymie zyski ze społeczeństwa, nie miały nic dla dzieci!

Ponieważ ta świetlica nabrała rozgłosu i dużo ludzi przychodziło podziwiać i rozpływać się nad tym czynem ofiarnym, zaapelowałem do ich serc, ale niestety bez skutku, bo co innego jest rozczulenie, a już zupełnie co innego kieszeń.

Chciałbym jednak nie potępić w czambuł całe społeczeństwo, ale z całego serca pragnę się przyłączyć do apelu p. St. Dobrowolskiego: „Stańmy się sumieniem narodu — otwierajmy oczy, pukajmy do serc. W imię naszych ideałów, w imię przyszłości Rzeczypospolitej. Dobro dziecka na czoło".

Lwów. Henryk Glasgall.

„Duch dziejów polskich a program nauki historji w szkole powszechnej." (Nr. 16/1935.)

W odpowiedzi p. M. Kapelczakowi.

W artykule swoim zaznaczyłem, że praca Chołoniewskiego „Duch dziejów polskich" roznamiętniała swego czasu bardzo... Zupełnie zgadzam się z p. Kolegą, że nie należy idealizować przeszłości; rozumiem doskonale, jakie skutki ono mieć może. Mamy tu do czynienia z problemem tendencyjności w nauczaniu historji, o której mówi Pohoska, że nigdy i w żadnych warunkach pozytywnych walorów do pracy nie wnosi, uczy pogardy dla prawdy itd.*) Musimy jednak uprzytomnić sobie zasadnicze prawdy:

1) Dziś uważamy pewne fakty historyczne, posunięcia - sytuacje za błędne. Patrzymy na nie z perspektywy wieków. Ongiś patrzano na nie inaczej. Znane jest potępianie Sobieskiego za to, że bronił Austrjaków pod Wiedniem, ci w konsekwencji „porośli w pierze" i obłowili się przy rozbiorach Polski. Tak jest i z naszym sądem pohopnym w wielu innych wypadkach.

2) I w sprawach nauczania historji każdy nauczyciel ma prawo zachować swój sąd. Objektywnej prawdzie historycznej każdy z nas ma prawo nadać subjektywne zabarwienie.

Jestem daleki od idealizowania zagadnień: idea życia zbiorowego, naród i król, prawo i życie. Jednak w czambuł nie potępiam tych stosunków. Struktura życia społeczno-politycznego była jednak tego rodzaju, że wychowała obok męczenników i wojowników wolności. Jeśli było nieraz źle, to usprawiedliwiamy przodków naszych (częściowo), że gdzie indziej było gorzej (poszanowanie prawa i własność prywatna u nas — a „Faustrecht" w Niemczech; poddaństwo i pańszczyzna u nas — niewola w innych krajach; drobne rokosze — a długoletnie wojny domowe gdzie indziej itd.).

3) Na ową tendencję w nauczaniu historji rzuca się tylko — tak sobie — papierowe gromy. My raczej pełnimy rolę złotników; pozłacamy i fakty i postacie bohaterów. Choćby tylko przez to, że nie domawiamy... Według słów p. Kolegi „uwypuklamy dobre strony życia zbiorowego". A zatem: chowamy dużo w cieniu; o wielu zagadnieniach mówimy półgębkiem, niechętnie, może pobłażliwie.

*) H. Pohoska: *Dydaktyka historji*, str. 58.

A znamy przecież już historyków, którzy „odbronzowują" i dochodzą wcale do ciekawych prawd. Dziecku jednak nie wolno nam o nich mówić. Raz dlatego, że niezdolne jest zrozumieć tych spraw, a po drugie: obok celów poznawczych — mamy i cele utylitarne. Dzieci — historja więcej wychowuje, niż uczy; dorosłych — uczy a mniej wychowuje.

Zdaje mi się, że wszystkiem nam pozostaje tylko usprawiedliwianie przeszłości (w mniejszym lub większym stopniu), a ono nie przeszkodzi bynajmniej zrozumieniu potrzeb życia współczesnego i wprowadzeniu dzieci w rozumienie teraźniejszości. Idealizować przeszłość — a usprawiedliwiać, to rzeczy bardzo różne.

Poznań. Jan Szelejewski.

„Radjo w szkole." (Nr. 16/1935.)

Pragnąłbym zainteresować Szan. Czytelników metodą, jaką zastosowała Dyrekcja Polskiego Radja w stosunku do szkoły, w której uczę. Podczas feryj nie korzystaliśmy z radja, z tej prostej przyczyny, że 1) na abonament składały się groszami dzieci, 2) w szkole na ten okres nikt nie zostawał, bo w niej nikt nie mieszka. Trudno było ściągnąć od dzieci, przeważnie biednych, 6 zł, ale łatwiej było abonament wymówić. Tak też zrobiłem. Lecz nie postąpiłem w myśl wskazań Min. Poczt i Telegraf., bo antenę pozostawiłem na dachu szkoły. Zrobiłem to z dwóch przyczyn: 1) dlatego, że dach stromy i trudno, a nawet niebezpiecznie jest wspinać się po nim, 2) gdyż przerwa ze względów oszczędnościowych trwać miała dwa miesiące.

Tymczasem w czasie feryj zjawił się kontroler radjowy. Kazał sobie otworzyć kancelarję szkolną, mimo że gospodarza szkoły nie było, obejrzał aparat rozmontowany i wyznaczył 18 zł kary.

Po przyjeździe z feryj prosiłem Polskie Radjo o anulowanie kary, tłumacząc się, że nie było złej woli, że pozostawienie anteny na dachu to nie dowód, że ktoś jest radjopajęczarzem, że karę tę będą musiały złożyć dzieci, które przez to nie zapalą się do radja, że nikt doprawdy z audycyj nie korzystał. Lecz Wydział Kontrolny Polskiego Radja odpowiedział: „Płać, bo oddam sprawę jeszcze do sądu, co karę tylko powiększy". Nadto nakazuje abonować nadal radjo, gdyż w tym wypadku jedynie zrezygnuje z oddania tej sprawy sądowi.

Przyznaję, że przepisom z mej strony nie stało się zadość, lecz czy zrażanie sobie dzieci, przyszłych obywateli, leży w intencji P. R.? Czy tak wygląda propaganda? Czy P. R. nie mogło być bardziej względne? A czy presja, wywierana na szkołę, straszenie wyższą karą, aby zmusić przez to do abonowania, to odpowiednia metoda postępowania?

Samorząd szkolny rozpatrywał tę sprawę i uchwalił nie abonować radja przez przeciąg 6 miesięcy. Karę ja zapłaciłem ze swoich osobistych funduszów.

Sprawę oddaję pod sąd Czytelników *P. S.*

Milejów koło Lublina. A. M.

„Wielkości wprost proporcjonalne.“ (Nr. 18/19/1935.)

Ciąg lekcyjny, przedstawiony przez kol. Ś., nasuwa pewne wątpliwości. Przedewszystkiem traktowanie materjału o wielkościach wprost proporcjonalnych (także i odwrotnie proporcjonalnych) na liczbach oderwanych i to przez dwie lekcje nie jest wskazane. Jest to raczej sposób ściśle matematyczny, który nie powinien mieć zastosowania w szkole powszechnej. Uważam, że omówienie zależności proporcjonalnej między danemi wielkościami trzeba oprzeć na rzeczywistości. Wystarczy więc przerobić na jednej lekcji takie zależności jak: cena i ilość towaru, droga i czas dla lotu samolotu, ciężar ołowiu i objętość czy inne. Na tejże lekcji należałoby sprecyzować pojęcie wielkości wprost proporcjonalnej i współczynnika proporcjonalności. Następne lekcje trzeba poświęcić rozwiązywaniu zagadnień na wielkości wprost proporcjonalne o trzech i więcej danych.

Sposób rozwiązywania takich zagadnień przy pomocy wzorów również nie jest m. zd. odpowiedni. Nie zaleca też stosować go i program, który pozostawia swobodę w wyborze dwóch metod: przy pomocy stosunków bądź też zapomocą współczynnika proporcjonalności, przyczem trzeba uważać, kiedy która z tych metod jest odpowiedniejsza. Zdaje mi się, że ta ostatnia metoda jest więcej przystępna i daje szersze możliwości jej stosowania przy rozwiązywaniu zagadnień na wielkości wprost proporcjonalne. Bardzo szkoda, że kol. Ś. nie podała więcej uwag co do konstrukcji i rozwiązywania samych zadań, zwłaszcza zadań o wielu wielkościach (o tych ostatnich niema nawet wzmianki). Nie jest bowiem rzeczą łatwą przeprowadzenie metodycznej lekcji na temat rozwiązywania takich mniej więcej zadań, jak: 14 robotników w 6 dniach zarobiło 210 zł; ile zł zarobi 23 robotników w 4 dniach? Tu zdaje się nie pomogą żadne wzory, a trzeba zastosować nieraz skomplikowane rozumowanie, z którem nie mogą się oswoić dzieci.

Kiedy wspominam o zadaniach na wielkości wprost proporcjonalne, dodam jeszcze, że należy zachować umiar w stosowaniu zadań o wielu danych wielkościach. Wprawdzie twierdzi się czasami, że są to zadania bardzo praktyczne, ale w życiu jakoś nie cieszą się one zbytnią popularnością. Dzisiaj mało wykopuje się rowów nikomu niepotrzebnych, mało wypływa wody z pełnych zbiorników, słowem: mało stosuje się zadań na t. zw. regułę

trzech złożoną, którą stosowano szeroko w dawnych czasach. A zadania na regułę trzech złożoną były tem więcej ciekawe, im były bardziej skomplikowane. Dziś inna jest struktura społeczno-polityczna państw, inne są wymogi samego życia, inny sposób patrzenia na zagadnienia rachunkowe, stąd i dobór zadań w dzisiejszych czasach powinien być odpowiedni w całem tego słowa znaczeniu.
Inowrocław (woj. poznańskie). M. Bubniak.

RADJO W SZKOLE.

Recenzje i sprawozdania.

W ramach audycyj południowych Warszawa nadaje raz w miesiącu lekcję śpiewu dla dzieci p. t. „Spiewajmy piosenki". Prof. Rutkowski uczył w październiku pieśni o szewczyku, a w listopadzie (26) o morzu („Stara łódka na łańcuchu"). Audycji ostatniej słuchałem wraz z kl. IV i VI. Dzieci uczyły się śpiewać z wielkim zapałem, słuchały z wielkiem zainteresowaniem wyjaśnień tekstu, jednak bezpośrednio po audycji nie umiały bezbłędnie zaśpiewać. Nie byłoby w tem nic złego, gdyby nie to, że następne śpiewanie piosenek odbędzie się w radjo dopiero 17 grudnia, do tego więc czasu dzieci muszą czekać, by utrwalić melodję. Z doświadczenia wiemy, że jednorazowe ćwiczenie nie wystarczy, by dzieci mogły poprawnie zaśpiewać piosenkę.

Jeśli melodja ma stać się trwałą własnością dzieci, trzeba albo częściej urządzać lekcje śpiewu, albo też każdą opracowaną pieśń umieścić w programie innych audycyj dla dzieci, np. w audycjach porannych i przez kilkakrotne powtórzenie utrwalić poprawne jej brzmienie. Dotychczasowa bowiem praktyka prowadzi z konieczności do fałszowania melodji przez dzieci.

Trzeba tu też nadmienić, że np. w audycji listopadowej była powtórka pieśni z września, natomiast nie starczyło czasu na powtórzenie piosenki o szewczyku. A możeby celową rzeczą było ogłaszanie dla użytku nauczyciela nut?

Tyle o formalnej stronie zagadnienia. Interesujące byłyby niewątpliwie również uwagi o metodzie uczenia śpiewu, stosowanej przez prof. Rutkowskiego, jednak w tej sprawie winni zabrać głos Koledzy, którzy specjalnie pracują w dziedzinie dydaktyki śpiewu.

Z innych audycyj na szczegółowe omówienie zasługiwałyby poranne programy dla szkół, jednak interesujące uwagi kol. Racinowskiego, zamieszczone w numerze poprzednim, są narazie wystarczającym materjałem do dyskusji, polemiki, przemyśleń. Na poranne audycje dla szkół zwracam od pewnego czasu specjalną uwagę. Spostrzeżenia moje nie we wszystkiem pokrywają się ze spostrzeżeniami kol. Racinowskiego, dlatego trzeba będzie wrócić do tego tematu i omówić go wszechstronnie. A może zaatakować audycje poranne z kilku stron? Referat audycyj szkolnych w Polskiem Radju byłby z tego napewno zadowolony, bo przyniosłoby to materjały to udoskonalenia programów. St. N. (T.)

Ankieta w sprawie audycyj radjowych.

W kilku ostatnich zeszytach *Przyjaciela Szkoły* zostały omówione szkolne i dziecięce audycje radjowe. Uwagi te znalazły już pewien oddźwięk wśród Czytelników, o czem świadczą nadesłane artykuły, znalazły też oddźwięk w Polskiem Radjo, które interesuje się specjalnie opinją sfer pedagogicznych. Utrzymanie i rozbudowa działu radjowego w naszem piśmie uzależnione są od tego, ilu Czytelników może z pożytkiem korzystać z uwag krytycznych o audycjach radjowych dla szkół i dla dzieci. Celem zorjentowania się w tej sprawie rozpisujemy niniejszą ankietę. Prosimy wszystkich Czytelników, którzy w jakikolwiek sposób słuchają tych audycyj, o nadesłanie odpowiedzi na załączonych formularzach, albo choćby na kartkach pocztowych, gdyż narazie chodzi przedewszystkiem o dane liczbowe. Za nadesłanie uwag obszernych, krytycznych, projektów itp. będziemy szczerze wdzięczni i postaramy się wykorzystać je na łamach naszego pisma.

Pytania ankiety są następujące:

1. Czy Kolega-Koleżanka słucha audycyj, przeznaczonych dla szkół i dla dzieci?
2. Czy Kol. audycyj tych słucha sam(a), czy z uczniami swej klasy lub szkoły, czy też tylko z własnemi dziećmi?
3. Których audycyj Kol. słucha: porannych i południowych, czy również popołudniowych i wieczornych?
4. Które audycje są, zdaniem Kol., najbardziej cenne z wychowawczego i dydaktycznego punktu widzenia?
5. Których audycyj dzieci słuchają najchętniej?
6. Czy w szkole, w której Kol. uczy, znajduje się odbiornik radjowy, czy też szkoła korzysta z aparatu prywatnego?
7. Inne uwagi, projekty, krytyka programów itp.

Odpowiedzi prosimy nadsyłać pod adresem *Przyjaciela Szkoły* do dnia 10 stycznia 1936 r. Nazwiska tych wszystkich, którzy wezmą udział w ankiecie, zostaną ogłoszone na łamach czasopisma.

Redakcja „Przyjaciela Szkoły“.

NA STRONICY TYSIĄCZNEJ.

Zamykamy XIV rocznik — jak poprzedni — na stronicy tysiącznej. Nie daliśmy się kryzysowi i mamy nadzieję, że mimo ostatnich ciężkich ciosów, jakie spotkały nauczycielstwo, przetrwamy także nadchodzący rok.

O warunkach prenumeraty ogłosiliśmy komunikat już w poprzednim zeszycie. Tłumaczyliśmy Szan. Abonentom, dlaczego chcemy w przyszłym roku pozostać przy tej samej prenumeracie co w roku bieżącym.

Cały wysiłek Wydawnictwa w nowym roku pójdzie w ustalonym kierunku: wydawać zeszyty punktualnie i regularnie, a treść każdego numeru dostosować jak najbardziej do wymagań Szan. Czytelników.

W tym celu zwracamy się do wszystkich Szan. Sympatyków i Przyjaciół czasopisma, by byli łaskawi wziąć udział w ankiecie na temat *Przyjaciela Szkoły*. — Czasopismo nasze, jak wiadomo, jest oparte na ścisłej współpracy Szan. Abonentów-Czytelników z redakcją, dlatego zależy nam bardzo na zdaniu każdego Czytelnika. Podobną ankietę urządziliśmy w r. 1926/27. Od tego czasu niejedno się zmieniło, więc wydaje nam się celowe, by ponownie przedłożyć Szan. Czytelnikom szereg pytań z prośbą o wyczerpującą odpowiedź. Sądzimy, że w czasie nadchodzących feryj świątecznych Szan. Czytelnicy znajdą wolną chwilę dla *Przyjaciela Szkoły*.

1) Od kiedy abonuje WP. *Przyjaciela Szkoły*?
2) Kto (co) zwrócił(o) uwagę WP. na *P. S.* względnie skłonił(o) do zaprenumerowania?
3) Jakie inne czasop. pedagog. a) abonuje b) czyta WP. regularnie?
4) Co podoba się WP. szczególnie w *P. S.*?
5) Co uważa WP. za mniej dobre w *P. S.*?
6) Gdy WP. poleca *P. S.* znajomym, jaką cechę podkreśla WP. szczególnie?
7) Z jakiemi ujemnemi uwagami o *P. S.* spotkał(a) się WP.?
8) Co sądzi WP. o tych uwagach?
9) Jakie działy w *P. S.* powinny być rozszerzone?
10) Jakie nowe działy pragnąłby (pragnęłaby) WP. widzieć w *P. S.*?
11) Jakie działy uważa WP. za zbyteczne?
12) Inne uwagi, życzenia WP. nieobjęte pytaniami:

Odpowiedzi — krótko ujęte lub obszerniejsze — prosimy nadsyłać w listach (opłaconych 25 gr) pod adresem Redakcji (Poznań, Wielka 18). Ewent. uwagi dla Administracji, zamówienia na książki itp. wiadomości prosimy pisać na oddzielnych kartkach.

Poznań, w grudniu 1935. Wydawnictwo *Przyjaciela Szkoły*.

Wydawca i redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Drukarnia Pedagogiczna w Poznaniu.

Nowości wydawnicze na gwiazdkę,

nadesłane po zamknięciu części redakcyjnej:

Księgarnia M. Arct:

Dzieci pracują. Książeczka do malowania z 10-ma obrazkami Stefana Norblina, ręcznie kolorowanemi. Cena zł 1,20.
Janina Porazińska: *Wesoła gromada.* Str. 159. Cena zł 3,—.
E. Porębski, inż.: *Samochód wychodzi z fabryki.* Str. 64. Cena zł 1,80.
Marja Buyno-Arctowa: *Wieś szczęśliwa.* Powieść. Str. 192. Cena zł 4,—.
Marja Buyno-Arctowa: *Zielony Szaleniec.* Powieść dla młodzieży. Str. 168. Cena zł 4,—.
Zane Grey: *Kwiat Colorado.* Powieść. Str. 281. Cena zł 4,50.
Zane Grey: *Kanjon wielkich dębów.* Powieść. Str. 285. Cena zł 4,50.

Gebethner i Wolff:

Jalu Kurek: *Woda wyżej.* Powieść. Str. 339.

Sp. Wyd. „Parnas Polski":

Bibljoteka poetów polskich pod redakcją prof. dra Tadeusza Piniego:
Tom IV: *Zygmunt Krasiński. Dzieła poetyckie* z czterema ilustracjami i ośmiu podobiznami autografów. Str. 464. Cena w opr. płóc. zł 7,50.
Tom VI: *Zygmunt Krasiński. Listy wybrane* z dziewięciu ilustracjami i z faksimile listu do J. Słowackiego. Str. 410. Cena w opr. płóc. zł 7,50.

Główna Księgarnia Wojskowa:

Polski Kalendarz Narodowy na rok 1936. (Kartkowy.) Cena zł 7,50.

Te jak i wszystkie inne wydawnictwa, znajdujące się w obiegu księgarskim, nabyć można za pośrednictwem

Księgarni Wysyłkowej „Przyjaciela Szkoły"

ul. Wielka 18 **POZNAŃ** **P. K. O. 202 920**

Adres Redakcji i Administracji: Poznań, ul. Wielka 18.
Prenumerata roczna zł 18 wzgl. zł 15, półroczna zł 9, kwartalna zł 4.50.
Cena ogłoszeń: 1/1 strona zł 90, 1/2 str 50, 1/3 str. zł 40, 1/4 str. zł 30.
Administracja czynna od godz. 9—18, w sobotę od godz. 9—14.
Nr. konta P. K. O. 202 920. Tel. 1923. Skrytka pocztowa 98.